МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (120)

31 октября 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 19.10.2026
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 55.
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)
- ***Сунь Цюхуа*** – доктор филологических наук, профессор (КНР)
- ***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

№ 5 (120)

31 October 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 19.10.2026
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 55.
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)
- ***Sun Qiuhua*** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Harbin, China)
- ***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

Абдуллина Л.Р. ... 292
Абилова Г.В. ... 211
Аванесова Т.П. ... 242
Адонина Л.В. ... 78
Айнур Сэйду ... 281
Андреева Н.П. ... 149
Аникина А.А. ... 420
Арзуманова Р.А. ... 96
Асилян Л.В. ... 116
Афонина Р.Н. ... 224

Б

Бабаев Д.Д. ... 138
Баляева С.А. ... 247
Банько П.В. ... 251
Беляев М.Ю. ... 186
Богачанова Т.Д. ... 226
Богославец Л.Г. ... 66
Бокижанова Г.К. ... 96
Болдонова И.С. ... 407
Боровков С.Е. ... 272

В

Валюлина Е.В. ... 416
Ван Мэнмэн ... 8
Ван Цзэюй ... 295
Виситаева М.Б. ... 216
Волкова Н.С. ... 171
Воркина К.С. ... 171

Г

Гончарова Л.М. ... 299
Горшкова В.В. ... 153
Груздев Д.Ю. ... 242
Гуменникова Ю.В. ... 11
Гуслякова А.В. ... 422

Д

Давыдова О.И. ... 66
Далидчик Е.Г. ... 412
Ду Цзяоюэ ... 303
Дудаев Г.С-Х. ... 216

Е

Егорова Г.И. ... 157
Елтанская Е.А. ... 29

З

Завьялова А.В. ... 160
Зеленков Г.А. ... 254
Зиньковская А.В. ... 365
Зритнева Е.И. ... 175

И

Иванова А.П. ... 39
Имихелова С.С. ... 407

К

Калацкая Н.Н. ... 14
Карпухина В.Н. ... 345
Кихтев Н.С. ... 345
Клушина Н.П. ... 178
Колодезникова С.И. ... 18
Кондрашова Н.В. ... 21
Коноваленко Ю.В. ... 348
Коробова О.В. ... 29
Коровин Ю.П. ... 182
Косарева Л.А. ... 78
Кохичко А.Н. ... 239
Кочергина Н.В. ... 100, 138
Кошкарова Н.Н. ... 370
Кудинова Л.Е. ... 32
Кузнецова Г.Н. ... 37
Курбанова З.Г. ... 426
Кыбукевич С.С. ... 153

Л

Лаврусь О.Е. ... 5
Лактионова Е.Б. ... 39
Лаппо М.А. ... 305
Ларина Т.В. ... 186
Лебедева Н.С. ... 365
Лин Чэн ... 308
Лю Цзюань ... 230
Лю Юэ ... 393

М

Ма Цзя ... 166
Магин В.А. ... 189
Макашина И.И. ... 119
Малиновская Т.Н. ... 311
Малышева С.А. ... 46
Махмутова Е.Н. ... 46
Мачнева Т.В. ... 100
Машиньян А.А. ... 100, 138
Мельникова Ю.А. ... 52
Менщикова Г.А. ... 160
Милушева Т.В. ... 82
Мокрищева В.С. ... 108
Муллер О.Ю. ... 209
Мэн Юйфэн ... 54

Н

Некрасова И.Е. ... 122
Ню Цзипин ... 145

О

Ондар М.В. ... 313

П

Палецкая Т.В. ... 59
Пежемская Ю.С. ... 39
Переточенкова О.У. ... 74
Петрачков К.В. ... 235
Петрова Н.П. ... 178
Петрусевич А.А. ... 284
Петрянина О.В. ... 382
Плеханова Ю.В. ... 62
Поданёва Т.В. ... 66
Поминова О.Л. ... 153
Попова М.И. ... 71
Пудова О.А. ... 317

Р

Ребрина Л.Н. ... 319
Ревина Е.В. ... 382
Руденко Т.И. ... 400
Рудина Т.В. ... 5

С

Селиверстова Е.А. ... 299
Сизов Ю.Н. ... 257
Сорокопуд Ю.В. ... 216
Спирин И.С. ... 104
Спыну Л.М. ... 163
Степанова М.А. ... 62
Су Син ... 386
Су Чжипэн ... 193
Сунь Цюхуа ... 289
Сюй Юйвэй ... 379
Сюсюка Е.Н. ... 247
Сюэ Сивэнь ... 295
Сяо Вэньлай ... 149

Т

Танаева З.Р. ... 196
Тарасов А.Е. ... 138
Тарасова О.Д. ... 397
Тармаева В.И. ... 407
Томилин А.Н. ... 126, 254
Томилина С.Н. ... 129, 257
Торопова А.А. ... 221
Туктаров Р.Р. ... 133, 262
Тянь Тинтин ... 390

У

Унгер Д.П. ... 189
Урунова Р.Д. ... 202
Усманова Е.Ф. ... 74

Ф

Фан Синьяо ... 289
Фань Сяомэй ... 324
Федосенко Е.В. ... 404
Филатова Е.А. ... 328
Филоненко В.А. ... 277
Фирсов К.Н. ... 199
Фисенко О.С. ... 78

Х

Халиуллина А.Г. ... 373
Хантакова В.М. ... 331
Хекерт Е.В. ... 262
Хекерт Н.Е. ... 126
Хороших В.В. ... 39
Хохлова Е.М. ... 74, 82
Худойкина Т.В. ... 82

Ц

Цуй Цяньцянь ... 335
Цырульник А.Н. ... 86

Ч

Чай Ли ... 230
Чан Сяюе ... 202
Черкасова И.П. ... 351
Чжан Вэй ... 108
Чжан Юйци ... 354
Чжао Жонань ... 358
Чу Шуся ... 361
Чэн Пэйюй ... 429
Чэнь Лунцзя ... 376

Ш

Шалыгин В.Г. ... 93
Шарыпина Т.А. ... 339
Швецова С.В. ... 331
Шкерина Т.А. ... 112
Шрайбер А.Н. ... 93
Шуйская Ю.В. ... 412
Шумилова Е.А. ... 182
Шушара Т.В. ... 205

Я

Яблонская Л.В. ... 267
Яо Сун ... 343

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:

ПЕТРУСЕВИЧ АРКАДИЙ АРКАДЬЕВИЧ – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

УДК 378.147

Lavrus O.E., *Doctor of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: o.lavrus@samgups.ru*
Rudina T.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: yatanya2005@yandex.ru*

FORMATION OF THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE LIAONING RAILWAY INSTITUTE. Development of railway connections with China requires training of specialists for cross-border routes. The relevance of the study is due to organization of the training process for both Russian and Chinese future engineers based on the study of mathematical disciplines. Since Chinese students continue their studies at the Volga State University of Railway Engineering, it is important to develop cooperation between teachers from both countries in the field of didactics and methods of teaching mathematics. The purpose of this study is to investigate and analyze the development of the motivational component of the mathematical competence of Chinese students majoring in Railway Engineering at the first year of the Liaoning Railway Institute. The main approach to the study is T.D. Dubovitskaya's methodology, which aims to identify the level of internal motivation in studying the discipline "Mathematics." The article presents the results of testing the level of motivation in Chinese students' mathematical competence.

Keywords: **motivation, educational motivation, mathematical competence, professionally oriented tasks, Liaoning Railway Institute**

О.Е. Лаврусь*, д-р техн. наук, доц., Приволжский университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: o.lavrus@samgups.ru*
Т.В. Рудина*, канд. пед. наук, доц., Приволжский университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: yatanya2005@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛЯОНИНСКОГО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ИНСТИТУТА

Развитие железнодорожного сообщения с Китаем требует подготовки специалистов для трансграничных маршрутов. Актуальность исследования обусловлена организацией процесса подготовки как российских, так и китайских будущих инженеров на основе изучения математических дисциплин. Ввиду того, что китайские студенты далее продолжают обучение в Приволжском государственном университете путей сообщения, важно развивать сотрудничество преподавателей двух стран в области дидактики и методики обучения математике. Работа посвящена исследованию и анализу сформированности мотивационной составляющей математической компетенции китайских студентов специальности «Эксплуатация железных дорог», обучающихся на первом курсе Ляонинского железнодорожного института. Основным подходом к исследованию явилась методика Т.Д. Дубовицкой, направленная на выявление уровня внутренней мотивации при изучении дисциплины «Математика». Представлены результаты тестирования по оценке уровня сформированности мотивационной составляющей математической компетенции китайских студентов.

Ключевые слова: **мотивация, учебная мотивация, математическая компетенция, профессионально-направленные задачи, Ляонинский железнодорожный институт**

В эпоху глобализации в рамках отдельных государств образование перестает быть замкнутым, что способствует интенсивному развитию международного образования. Международное сотрудничество в сфере образования представляет собой мощный катализатор научного прогресса, культурного обмена и социального развития.

Наша страна принимает активное участие в глобальных образовательных инициативах, привлекая иностранных обучающихся и предоставляя своим гражданам возможность получения образования в зарубежных учебных заведениях. Именно такой подход способствует повышению авторитета отечественной системы образования, расширяя перспективы личностного и профессионального роста для молодого поколения. В законодательных актах многих стран, в том числе в РФ, достаточно четко освещены приоритеты международного взаимодействия в образовательной сфере. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года) определены ключевые направления такого сотрудничества. Прежде всего, это сотрудничество направлено на максимальное расширение образовательных горизонтов для населения всех категорий, то есть не только для граждан страны, но и для иностранцев или лиц, не имеющих гражданства. В Федеральном законе речь идет о привлечении иностранных абитуриентов для обучения в отечественных учебных заведениях, создании благоприятных условий для обучения российских граждан за пределами РФ, обеспечении одинаковых шансов на получение образования, невзирая на национальную принадлежность или иные факторы. Стоит отметить, что международное сотрудничество направлено на оптимизацию не только глобальных, но и национальных механизмов развития образовательной сферы, что включает в себя внедрение инновационных подходов к обучению, обмен профессиональным опытом, передовыми технологиями, новаторскими решениями и совершенствованием системы управления образованием.

Кроме перечисленных выше целей, международное сотрудничество решает и иные важные задачи, такие как укрепление межкультурного диалога и взаимопонимания между народами разных стран посредством обмена учащимися и преподавателями; повышение уровня образовательных услуг благодаря обмену передовыми знаниями и эффективными педагогическими технологиями; формирование квалифицированных кадров, отвечающих на вызовы современности; стимулирование интеграции на региональном уровне и ускорение социально-экономического прогресса в рамках формирования общего образовательного пространства.

В настоящее время сотрудничество между РФ и КНР в сфере образования активно развивается и способно принимать самые разнообразные формы. Особое внимание уделяется взаимному обмену студентами и преподавателями, реализации программ, в рамках которых возможно получение двойных дипломов, а также подписанию соглашений о партнерстве между высшими учебными заведениями Китая и России.

За последние два десятилетия получение высшего образования в России и Китае стало одним из самых востребованных направлений учебной миграции между двумя странами. Студенты из Китая в российских вузах занимают второе место по численности после представителей стран СНГ, их число ежегодно растет. Динамика роста имеет следующий вид: если в 2016 году в российских вузах обучалось 20 тысяч китайских студентов, то в 2017 году их количество составля-

ло 22 тысячи. В последующие годы эта тенденция сохранилась, и в 2020–2021 учебном году в российских вузах обучалось 29 тысяч китайских студентов, в 2021–2022 учебном году – 32 тысячи человек. При этом следует отметить, что Россия не входит в число приоритетных стран для получения высшего образования среди китайской молодежи.

На сегодняшний день между Россией и Китаем сформировано 16 ассоциаций профильных университетов, которые объединяют не менее 800 вузов обеих стран.

Последние несколько лет Приволжский государственный университет активно сотрудничает с Ляонинским железнодорожным институтом. Сотрудничество осуществляется в рамках соглашения о реализации совместных образовательных программ от 13 апреля 2022 года, срок действия которого до 1 марта 2028 года. Ежегодно преподаватели университета проводят обучение китайских студентов по дисциплине «Математика», включая разделы, не предусмотренные программой: линейную алгебру, аналитическую геометрию, векторную алгебру. Программа по математике Ляонинского железнодорожного института рассчитана на 52 учебных часа и разделена на два учебных семестра, в каждом из которых 13 недель по 2 учебных часа в неделю. Часы курса не делятся на лекционные и практические. В рамках программы наибольшее внимание уделяется изучению таких тем, как пределы, производные функций, исследование функций средствами дифференциального исчисления. Учитывая, что выпускники рассматриваемого китайского института будут продолжать обучение в ПривГУПСе, они должны обладать теми же составляющими математической компетенции (комплекс требований к математической подготовке студента, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в социальной и профессиональной сфере), что и российские абитуриенты, поступающие в вуз по ускоренной программе «4+3», а именно:

– мотивационная: понимание необходимости изучения математики и ее составляющих; включает осознание важности её значения в будущей учебной и профессиональной сферах;

– когнитивная: фундаментальные теоретические математические знания, а также знание всевозможных методов для решения математических задач различного типа;

– деятельностная: способность применять полученные знания, умения и навыки на практике; демонстрирует умение рационализировать умственную деятельность при выборе средств и способов решения задачи;

– рефлексивно-оценочная: готовность обучающегося к анализу, осмыслению и осознанию процессов и результатов своей собственной/коллективной деятельности при решении математических и прикладных задач, а также умение критически оценивать и управлять своей деятельностью по мере необходимости [1]. Каждая из составляющих математической компетенции взаимодействует друг с другом и выполняет следующие функции: мотивационная – стимулирующую функцию; когнитивная – познавательную функцию; деятельностная – оценочную и коммуникативную функции; рефлексивно-оценочная – рефлексивную функцию. Выделенные функции позволяют определить три уровня (высокий, средний и низкий) сформированности математической компетентности у обучающихся технических специальностей.

Целью данной работы является исследование и анализ сформированности мотивационной составляющей математической компетенции китайских студентов специальности «Эксплуатация железных дорог», обучающихся на первом курсе Ляонинского железнодорожного института.

Задачи исследования:

– провести теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы российских и китайских ученых по вопросам учебной мотивации обучающихся;

– проанализировать рабочую программу по дисциплине «Математика» Ляонинского железнодорожного института;

– с помощью методики Т.Д. Дубовицкой проанализировать уровень сформированности мотивационной составляющей математической компетенции при изучении математики у студентов первого курса специальности «Эксплуатация железных дорог» Ляонинского железнодорожного института;

– разработать рекомендации по повышению уровня мотивации к изучению математики китайскими обучающимися.

Научная новизна исследования состоит в том, что в рамках работы авторами проведен подробный анализ учебной мотивации студентов первого курса специальности «Эксплуатация железных дорог» Ляонинского железнодорожного института при изучении математики. Ранее подобных исследований не проводилось.

Предмет исследования – содержание учебного материала по дисциплине «Математика».

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом анализе учебной мотивации студентов первого курса специальности «Эксплуатация железных дорог» Ляонинского железнодорожного института.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы преподавателями Ляонинского железнодорожного института в процессе изучения дисциплины «Математика», что позволит улучшить качество математического образования обучающихся.

Перед современным преподавателем стоит задача изложить учебный материал так, чтобы он стал интересен и понятен для обучающихся. Вопросы, связанные с мотивацией обучения студентов, являются предметом внимания многих ученых. Среди российских исследователей, которые внесли значительный вклад в эту область, назовем В.Г. Асеева, Б.И. Додонова и Е.П. Ильина [2; 3; 4]. Зарубежные исследователи представлены такими видными специалистами, как Р.С. Петерс, Д.В. Аткинсон, У. Клейнбек. Все эти ученые, вне зависимости от своей принадлежности к различным научным школам, подчеркивают, что мотивация в жизни студентов играет ключевую роль. По их мнению, уровень мотивации напрямую влияет на успеваемость студентов и определяет перспективы в их профессиональной деятельности. По мнению Ю. Котера, Э. Тейлор, Э. Фидои и др., внутренняя мотивация «наиболее тесно связана с вовлеченностью. Внутренняя мотивация у обучающихся связана с более высокой успеваемостью». С.К. Хоуи пишет о том, что преподаватели выражают обеспокоенность в связи с отсутствием мотивации у достаточно большого количества студентов, которые только начинают свое обучение на первом курсе. Заметим, что многие первокурсники не обладают необходимыми уровнями психологической, социальной и академической подготовленности, чтобы справиться с вызовами студенческой жизни. Характерными примерами неадаптированности студентов можно считать систематические опоздания, негативное отношение к авторитетам, а также завышенные ожидания, не соответствующие реальности. Проблема мотивации, как правило, рассматривается в академическом ключе и требует решения посредством коррекционных или развивающих образовательных программ. Отметим, что подобные меры не дают всеобъемлющего решения в связи с тем, что низкая мотивация наблюдается не только среди студентов, имеющих академические задолженности [5; 6]. О.И. Гаинцева, О.Л. Карпова, А.Я. Найн считают, что ключевая задача в сфере стимулирования учебной мотивации студентов заключается в разработке и внедрении инновационных методов, способных помочь вузам эффективно отвечать на социальные запросы. Студентов надо готовить таким образом, чтобы по окончании учебного заведения они могли бы уверенно претендовать на рабочие места, составляя успешную конкуренцию другим специалистам на рынке труда [7]. В статьях Т.Н. Геновой, С.Е. Чиркиной проведен анализ того, как меняется отношение к учебе у студентов различных специальностей на протяжении всего образовательного периода, а именно с момента поступления до получения диплома [8].

Китайские ученые также уделяют большое внимание мотивации обучающихся. Некоторые из них считают, что «анализ чувств, связанных с обучением, является отправной точкой обучения и важной точкой роста преподавательской деятельности и научных исследований. Только путем точного анализа чувств, связанных с обучением, преподаватели могут достичь цели принятия благодаря важной трансформации концепции обучения и преподавания», в результате чего преподавание может стать действительно целенаправленным и повысить свою эффективность. Чжан Цуйлинь провел исследование мотивации к обучению на курсах профессионального перевода с английского языка в научно-технических колледжах и университетах, а Чень Лей исследовал методы оценки учебной мотивации студентов колледжей и университетов прикладного бакалавриата [9; 10].

Таким образом, учебная мотивация представляет собой комплекс инструментов и подходов, направляющих обучающихся на путь познания и способствующих глубокому усвоению образовательных программ.

Данное исследование посвящено подготовке китайских студентов в области математики, по окончании обучения которых был проведен тест по оценке уровня сформированности мотивационной составляющей математической компетенции по методике Т.Я. Дубовицкой [11]. Цель методики заключается в оценке уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении дисциплины.

В тестировании приняли участие две группы студентов первого курса специальности «Эксплуатация железных дорог» Ляонинского железнодорожного института. В первой группе 46 студентов, во второй – 47. По группам получены следующие результаты: низкий уровень внутренней мотивации в первой группе (от 0 до 5 баллов) имеют 15 студентов, что составляет 32,6% от общего количества студентов в группе, а значит, практически каждый третий студент не настроен на изучение математики. Средний уровень внутренней мотивации наблюдается у 12 студентов, то есть эти студенты набрали от 6 до 14 баллов, что составляет 26,1%. Высокий уровень внутренней мотивации (от 15 до 20 баллов) имеют 19 студентов, что составляет 41,3%. Во второй группе семеро обучающихся имеют низкий уровень внутренней мотивации (от 0 до 5 баллов), что составляет 14,9% от общего количества студентов в группе; средний уровень внутренней мотивации (от 6 до 14 баллов) набрали 13 человек, что составляет 27,7%; высокий уровень внутренней мотивации (от 15 до 20 баллов) имеют 27 студентов, что составляет 57,4%. Сразу следует отметить, что количество студентов в обеих группах, имеющих средний уровень мотивации, отличается незначительно и составляет 12 и 13 человек соответственно. При этом количество студентов, имеющих низкий уровень внутренней мотивации, отличается более чем в два раза: для первой группы он составляет 32,6%, а для второй – 14,9%. По уровню мотивации: студентов, имеющих высокий уровень внутренней мотивации, во второй группе на 16,1% больше. Далее был проведен качественный анализ в каждой группе по каждой подгруппе, выделенной по уровням мотивации, по ряду показателей, а именно: «Ценность знаний», «Трудность изучения математики», «Интерес к изучению математики», «Негативное отношение к занятиям математикой».

Далее рассмотрим результаты качественного анализа по каждому из перечисленных выше показателей в отдельности.

Сначала рассмотрим результаты качественного анализа по показателю «Ценность знаний». Для анализа этого качественного показателя проанализируем ответы на вопросы под номерами: 1 (занятие данным видом деятельности даёт мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности), 11 (изучаемый материал с интересом обсуждаю в свободное время (в школе, дома) со своими одноклассниками, друзьями), 14 (считаю, что все знания являются ценными и по возможности нужно знать об изучаемом виде деятельности как можно больше), 17 (мои интересы и увлечения в свободное время связаны с видом деятельности, которым я занимаюсь в творческом объединении (студии, секции)). За положительные ответы на перечисленные вопросы начисляется от 0 до 8 баллов. Максимальное количество баллов – 8. Степень данных проявлений: 0 – 25% – низкая, 30 – 70% – средняя, 75 – 100% – высокая. В ходе анализа данных установлено, что в первой и во второй группах студентов в подгруппах с низким уровнем мотивации степень проявления показателя «Ценность знаний» невысока (а именно: от 0 до 25%) у всех испытуемых. Если обратить внимание на первую группу, то по показателю «Ценность знаний» в подгруппе студентов, имеющих средний уровень мотивации, наблюдается следующая картина: 28,5% студентов (4 студента из 14) имеют низкий уровень, остальные 71,5% (10 человек из 14) имеют средний уровень проявления этого показателя. Заметим, что высокий уровень данного показателя среди студентов первой группы рассматриваемой подгруппы не продемонстрировал ни один студент. По показателю «Ценность знаний» в первой группе среди студентов, имеющих высокий уровень мотивации, 68,4% обучающихся имеют среднюю степень проявления данного показателя, что составляет 13 человек из 19, а остальные 6 человек (или 31,6%) имеют высокий уровень показателя; низкий уровень показателя в данной подгруппе отсутствует. Во второй группе среди студентов, имеющих средний уровень мотивации, показатель «Ценность знаний» по предмету «Математика» 5 студентов набрали 2 балла (38,5% данной подгруппы), 5 студентов – 3 балла (38,5%), 2 студента – 4 балла (15,3%), и только один студент набрал 7 баллов (7,7%). Максимальное количество баллов 8 не набрал ни один испытуемый из данной подгруппы. Заметим, что по данному показателю наблюдается следующее: у 38,5% данной подгруппы низкий уровень проявления рассматриваемого показателя (25%), у 53,8% студентов подгруппы наблюдается средний уровень показателя, и только у 7,7% студентов – высокий уровень проявления показателя. Во второй группе среди студентов, имеющих высокий уровень мотивации, по показателю «Ценность знаний» 59,3% обучающихся имеют среднюю степень его проявления, а 11 человек (40,7%) имеют высокий уровень показателя; низкий уровень показателя отсутствует.

Далее рассмотрим результаты качественного анализа по показателю «Трудность изучения математики». Для анализа этого качественного показателя проанализируем ответы на вопрос под номером 18 (данный вид деятельности даётся мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания). За положительные ответы на вопрос начисляется от 0 до 2 баллов. Максимальное количество баллов – 2. Рассмотрим проявление показателя для студентов первой группы. В первой группе среди студентов с низким уровнем мотивации все обучающиеся сталкиваются с трудностями в изучении математики; из них 10 человек, то есть 66,7% имеют среднюю степень проявления данного показателя, а у остальных 5 человек (или 33,3%) трудности проявляются в более значительной степени. Что касается студентов первой группы, имеющих средний уровень мотивации, трудности в освоении предмета испытывают 10 человек из 12 (83,3%), данный показатель имеет среднюю степень проявления (50% или у каждого второго обучающегося). И только 16,7% студентов трудности при изучении математики не испытывают. Среди студентов данной группы, имеющих высокий уровень мотивации: 5 человек (26,3%) имеют высокий уровень проявления показателя «Трудность изучения математики», 2 человека (10,5%) – средний, остальные 12 человек (63,2%) трудностей при изучении предмета не испытывают. Проанализируем проявление показателя для студентов второй группы. В числе обучающихся рассматриваемой группы, имеющих низкий уровень мотивации, все 100% студентов сталкиваются с проблемами при изучении математической дисциплины. Из них у 5 человек (71,4%) наблюдается ярко выраженное проявление показателя «Трудность изучения математики» и у 2 – средний уровень проявления показателя. Во второй группе среди студентов, имеющих средний уровень учебной мотивации, 1 студент имеет высокую степень проявления рассматриваемого показателя (7,7%), 5 человек (38,5%) имеют среднюю степень проявления показателя, у остальных 53,8% студентов наблюдается низкий уровень проявления показателя. Среди студентов, имеющих высокий уровень мотивации, по показателю «Трудность изучения математики» только 7,4% имеют высокий уровень проявления показателя и 11,1% – средний уровень. У остальных студентов трудностей с изучением предмета не возникает.

Теперь рассмотрим результаты качественного анализа по показателю «Интерес к изучению математики». Для анализа этого качественного показателя проанализируем ответы на вопросы под номерами: 2 (заниматься данным видом деятельности мне интересно, и я хочу знать о нём как можно больше), 5 (трудности, возникающие при занятии видом деятельности, делают его для меня ещё более увлекательным), 19 (если по болезни (или другим причинам) я пропускаю занятия в творческом объединении (студии, секции), то меня это огорчает). За положительные ответы на перечисленные вопросы начисляется от 0 до 6 баллов. Максимальное количество баллов – 6. В первой группе среди студентов, имеющих низкий уровень мотивации, 9 из 15 студентов (60%) имеют низкий уровень показателя, причем 3 из них, то есть 20% имеют нулевой уровень интереса к изучаемому предмету. Остальные 40% (6 студентов) имеют средний уровень проявления показателя. В первой группе среди студентов, имеющих средний уровень мотивации, 6 студентов из 12 (50%) демонстрируют низкую степень проявления показателя и столько же студентов – среднюю степень проявления (50%). Высокая степень проявления показателя «Интерес к изучению математики» не зафиксирована. Среди студентов данной группы, имеющих высокий уровень мотивации, нет студентов, имеющих низкий уровень показателя. Средний уровень показателя наблюдается у 11 из 19 человек, что составляет 57,9%; у остальных 8 студентов из 19 (42,1%) наблюдается высокий уровень показателя. Рассмотрим проявление показателя для студентов второй группы. Среди обучающихся второй группы, имеющих низкий уровень мотивации, все 100% студентов имеют слабый уровень проявления показателя «Интерес к изучению математики». Во второй группе среди студентов, имеющих средний уровень учебной мотивации, 2 студента имеют высокую степень проявления рассматриваемого показателя, что составляет 15,4%, 9 человек (69,2%) имеют среднюю степень проявления показателя, у остальных 15,4% студентов наблюдается низкий уровень проявления показателя. Среди студентов, имеющих высокий уровень мотивации, по показателю «Интерес к изучению математики» 55,6% (15 человек из 27) имеют средний уровень проявления показателя и 44,4% – высокий уровень. В данной подгруппе студентов, имеющих низкий уровень проявления данного показателя, нет.

Теперь рассмотрим результаты качественного анализа по показателю «Негативное отношение к занятиям математикой». Для анализа этого качественного показателя проанализируем ответы на вопросы под номерами: 3 (занимаясь данным видом деятельности, мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях), 4 (учебные задания по данному виду деятельности мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует педагог), 9 (на занятиях у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться»). За положительные ответы на перечисленные вопросы начисляется от 0 до 6 баллов. Максимальное количество баллов – 6. В первой группе среди студентов, имеющих низкий уровень мотивации, все обучающиеся негативно относятся к изучению математики, из них 9 человек (60%) имеют среднюю степень проявления данного показателя, а остальные 6 человек (40%) имеют высокую степень проявления показателя. В первой группе среди студентов, имеющих средний уровень мотивации, негативное отношение к изучению предмета испытывают все 12 студентов, при этом у 8 человек (66,7%) данный показатель имеет низкую степень проявления, 33,3% (или 4 студента) – среднюю. Среди студентов данной группы, имеющих высокий уровень мотивации, 17 человек или 89,5% имеют низкий уровень проявления показателя «Интерес к изучению математики», а 2 человека или 10,5% – средний. Рассмотрим проявление показателя для студентов второй группы. Среди обучающихся второй группы, имеющих низкий уровень мотивации, все 100% студентов испытывают негативное отношение к занятиям математикой. Из них 4 человека (57,1%) имеют среднюю степень проявления показателя, а 3 студента (42,9%) – высокий уровень проявления показателя. Во второй группе, среди студентов, имеющих средний уровень учебной мотивации, 9 студентов имеют низкую степень проявления рассматриваемого показателя, что составляет 69,2%, а 4 человека (30,8%) имеют среднюю степень проявления показателя. Среди студентов, имеющих высокий уровень мотивации, по показателю «Негативное отношение к занятиям математикой» только 3,7% (или 1 студент) имеют высокий уровень проявления показателя и 14,8% (4 человека) – средний уровень и 81,5% (или 22 студента) – низкий уровень проявления показателя.

Таким образом, с помощью теста Т.Д. Дубовицкой проанализированы уровни мотивации студентов первого курса специальности «Эксплуатация железных дорог» Ляонинского железнодорожного института.

Следует отметить, что проведенный качественный анализ в каждой группе, по каждой подгруппе, выделенной по уровням мотивации, по показателям «Ценность знаний», «Трудность изучения математики», «Интерес к изучению математики», «Негативное отношение к занятиям математикой» позволил выявить обучающихся, имеющих низкий уровень мотивации.

Проанализировав учебную программу по математике для обучающихся по специальности «Эксплуатация железных дорог», на занятиях предлагаем в качестве рекомендаций по повышению уровня мотивации к изучению данной дисциплины рассматривать профессионально-направленные задачи, описание которых было представлено в ранее опубликованных работах Н.Н. Евдокимовой, Н.А. Архиповой, Т.В. Рудиной [12].

Приведем пример задачи в традиционной постановке: дана функция $x(t)= 6t^2-87t+2$. Найдите значение производной этой функции при $t = 9c$. Эту же задачу рассмотрим, как профессионально-направленную: локомотив движется прямолинейно по закону $x(t) = 6t^2-87t+2$ (где x – расстояние в метрах, t – время в секундах). Требуется найдите скорость локомотива (в м/с) в момент времени $t = 9$ с. Еще один пример профессионально-направленной задачи: уклон железнодорожного пути на одном из участков железной дороги составляет 32 м на 1 км пути. Найти ускорение состава при спуске. В условии задачи описывается реальная ситуация из профессии.

Подобные задачи включаются во все разделы преподаваемой дисциплины в рамках обучения китайских студентов указанного института. Профессионально-направленные задачи можно рассматривать не только как средство осуществления профессионального направленного обучения математике, но и как средство повышения учебной мотивации студентов железнодорожных учебных заведений при изучении математики. Решая задачи профессионально-направленного характера, студенты оперируют профессиональными терминами, приобретают умение анализировать ситуации для будущей профессии. При этом повышается уровень понимания обучающимися теоретических знаний по математике. Такие задачи позволяют студентам увидеть не только практическую значимость математики, но и помогают создать положительную мотивацию к изучению специальных дисциплин профессионального цикла. Как результат, студенты более подготовлены к реальной работе и готовы к исполнению профессиональных задач. Кроме того, в качестве рекомендаций по повышению мотивации обучающихся к изучению дисциплины китайским преподавателям предлагаем такие мероприятия, как организация математических кружков, проведение олимпиад по изучаемой дисциплине, подготовка обучающихся к выступлению с докладами на конференциях. Реализация предложенных подходов к обучению способствует повышению мотивации студентов и повышает качество математической подготовки и в результате формирует профессиональные компетенции будущих китайских инженеров. Кроме того, профессионально-прикладной подход к преподаванию математических дисциплин способствует формированию у обучающихся инженерных специальностей аналитических и логических навыков; развитию навыков моделирования инженерных процессов; умению применять знания в практических и исследовательских разработках. Полученные результаты исследования могут быть использованы китайскими коллегами в процессе преподавания математических дисциплин с целью повышения мотивационной составляющей математической компетенции.

Таким образом, в ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель, решены все задачи, обоснована научная новизна. Полученные результаты могут быть интересны преподавателям математических дисциплин, работающим с китайскими студентами, методистам, разрабатывающим программы совместных образовательных проектов России и Китая, а также исследователям в области педагогической психологии и методики преподавания математики.

Содержание математического образования и методика его преподавания – темы для дальнейшей совместной работы и взаимообмена преподавателей указанных учебных заведений, что представляет собой перспективу наших исследований.

Библиографический список

1. Васильева А.В. Исследование динамики развития математической компетенции китайских студентов подготовительного факультета в России. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019; Т. 10, № 3: 124–136.
2. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирования личности*. Москва: Мысль, 1976.
3. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 2004; № 4: 45.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт- Петербург: Питер, 2002.
5. Анисимов А.Л., Каменева Г.А., Пузанкова Е.А. Задачи с профессионально ориентированным содержанием. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85-1: 23–26.
6. Филатов В.В., Гобыш А.В. Математическое образование в техническом вузе: мотивационные аспекты. *Профессиональное образование в современном мире*. 2022; Т. 12, № 3: 581–591.
7. Гаинцева О.И., Карпова О.Л., Найн А.Я. Мотивация учебной деятельности студента как залог успешной профессиональной подготовки выпускника вуза. *Международный научный журнал «Символ науки»*. 2015; № 6: 263–267.
8. Генова Т.Н. Мотивация учебной деятельности современного студента. *Молодой ученый*. 2022; № 47 (442): 488–490.
9. Цзян Ихуань и Чжан Цуйлинь. Исследование мотивации к обучению на курсах профессионального перевода с английского языка в научно-технических колледжах и университетах. *Современный университет*. 2025; № 16: 124–126.
10. Чэнь Цзинцзин, Чэнь Лэй, Цуй Пин. Исследование метода оценки учебной мотивации студентов колледжей и университетов прикладного бакалавриата. *Современный университет*. 2021; № 13: 38–40.
11. Дубовицкая Т.Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста. *Психологический журнал*. 2003; Т. 24, № 5: 103–109.
12. Архипова Н.А., Евдокимова Н.Н., Макарова Е.Л. Некоторые аспекты мотивации в заочном обучении. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* Серия: Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022; Т. 24, № 85: 4–9.

References

1. Vasil'eva A.V. Issledovanie dinamiki razvitiya matematicheskoj kompetencii kitajskih studentov podgotovitel'nogo fakul'teta v Rossii. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2019; T. 10, № 3: 124-136.
2. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovaniya lichnosti*. Moskva: Mysl', 1976.
3. Dodonov B.I. Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 2004; № 4: 45.
4. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt- Peterburg: Piter, 2002.
5. Anisimov A.L., Kameneva G.A., Puzankova E.A. Zadachi s professional'no orientirovannym soderzhaniem. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 85-1: 23-26.
6. Filatov V.V., Gobysh A.V. Matematicheskoe obrazovanie v tehnicheskom vuze: motivacionnye aspekty. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2022; T. 12, № 3: 581-591.
7. Gainceva O.I., Karpova O.L., Najn A.Ya. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studenta kak zalog uspeshnoj professional'noj podgotovki vypusknika vuza. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Simvol nauki»*. 2015; № 6: 263-267.
8. Genova T.N. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti sovremennogo studenta. *Molodoj uchenyj*. 2022; № 47 (442): 488-490.
9. Czyan Ihuan' i Chzhan Cujlin'. Issledovanie motivacii k obucheniyu na kursah professional'nogo perevoda s anglijskogo yazyka v nauchno-tehnicheskih kolledzhah i universitetah. *Sovremennyj universitet*. 2025; № 16: 124-126.
10. Ch`en' Czinczin, Ch`en' L`ej, Cuj Pin. Issledovanie metoda ocenki uchebnoj motivacii studentov kolledzhej i universitetov prikladnogo bakalavriata. *Sovremennyj universitet*. 2021; № 13: 38-40.
11. Dubovickaya T.D. Oprosnik znachimosti uchebnyh predmetov dlya professional'noj podgotovki buduschego specialista. *Psihologicheskij zhurnal*. 2003; T. 24, № 5: 103-109.
12. Arhipova N.A., Evdokimova N.N., Makarova E.L. Nekotorye aspekty motivacii v zaochnom obuchenii. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. Seriya: Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2022; T. 24, № 85: 4-9.

Статья поступила в редакцию 24.07.26

УДК 378.147

Wang Mengmeng, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Center of Russian Language, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, People's Republic of China), E-mail: 1223996532@qq.com*

MODEL OF TEACHING EXPLANATION – PRACTICE – APPLICATION IN RUSSIAN GRAMMAR CLASSES ON THE EXAMPLE OF SHENZHEN MSU-BIT UNIVERSITY. The article is devoted to the construction of the "Explanation – Practice – Application" teaching model in Russian grammar classes within a Chinese-Russian cooperative university. It provides an analysis of the gap that exists between the lessons delivered by Chinese and Russian teachers. More specifically, students successfully acquire grammatical rules in lessons taught by a Chinese teacher, yet they prove unable to apply these rules in oral speech during the subsequent lessons with the Russian teacher. As a practical solution to this problem, the article proposes a structured pedagogical model consisting of three consecutive stages: first, the explanation of grammatical rules and the completion of written exercises under the guidance of the Chinese teacher; second, preparatory work between the two lessons, which includes both assignments for students and coordination of teaching activities between the two instructors; and third, oral practice based on authentic textbook materials conducted with the Russian teacher. The findings of the research can be used in teaching Russian as a foreign language at other Chinese-Russian cooperative educational institutions.

Keywords: **Russian grammar, Explanation – Practice – Application teaching model, Chinese-Russian cooperative university, educational reform, MSU-BIT**

This study is a result of the project aimed at reforming and enhancing the quality of the educational process at the undergraduate level in higher education institutions of Guangdong Province. The research project No. 230101107211 is dedicated to the topic "Investigating the Teaching of Russian as a Foreign Language in a Sino-Russian Cooperative University"

Ван Мэнмэн, *канд. филол. наук, ст. преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 1223996532@qq.com*

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ «ОБЪЯСНЕНИЕ – ОТРАБОТКА – ПРИМЕНЕНИЕ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА МГУ-ППИ

Статья посвящена построению модели обучения «Объяснение – Отработка – Применение» на занятиях по русской грамматике в китайско-российском совместном университете. В статье анализируется разрыв между занятиями китайских и русских преподавателей: студенты успешно усваивают грамматические правила на занятиях китайских преподавателей, но не могут применить их в устной речи на занятиях с русскими преподавателями. В качестве решения этой проблемы предлагается использовать модель «Объяснение – Отработка – Применение», которая включает три этапа: 1) объяснение грамматических правил и выполнение письменных упражнений с китайским преподавателем; 2) подготовка между двумя занятиями: выполнение студентами заданий для самостоятельной работы и согласование действий преподавателями; 3) устная практика на материале учебника с русским преподавателем. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного в других совместных китайско-российских образовательных учреждениях.

Ключевые слова: **русская грамматика, модель «Объяснение – Отработка – Применение», совместный китайско-российский университет, реформа обучения, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне**

Данное исследование является результатом проекта по реформе и повышению качества учебного процесса на уровне бакалавриата в высших учебных заведениях провинции Гуандун. Научный проект № 230101107211 посвящён теме «Изучение преподавания русского языка как иностранного в совместном университете китайско-российского сотрудничества»

Русский язык является одним из важных иностранных языков, преподаваемых в высших учебных заведениях Китая. В связи с существенными различиями между русским и китайским языками в грамматическом строе и морфологической структуре китайские студенты испытывают значительные трудности при его изучении, особенно в области грамматики. Актуальность данного исследования обусловливается тем, что с углублением сотрудничества между Китаем и Россией в сфере образования количество совместных образовательных программ и проектов неуклонно растёт. Вопрос подготовки комплексных кадров со знанием русского языка при координированном взаимодействии китайских и российских преподавателей становится одной из ключевых задач современной методики преподавания русского языка.

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, созданный по инициативе глав двух государств, является первым китайско-российским совместным университетом, и исследование опыта преподавания русского языка в нём имеет важное практическое значение. Занятия по русской грамматике в данном университете проводятся совместно китайскими и российскими преподавателями, однако после усвоения грамматических правил студенты испытывают трудности с их применением в устной речи. Решение данной проблемы является центральным вопросом настоящего исследования.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы на основе практики преподавания русской грамматики в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне построить модель совместного преподавания «Объяснение – Отработка – Применение», обеспечивающую преемственность между занятиями китайского и русского преподавателей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) выявить, на каком этапе происходит разрыв между занятиями китайского и русского преподавателей в процессе преподавания курса русской грамматики в Университете МГУ-ППИ;

2) проанализировать основные причины возникновения данного разрыва;

3) построить модель совместного преподавания «Объяснение – Отработка – Применение»;

4) предложить способы применения модели и дать практические рекомендации.

Научная новизна данного исследования заключается в следующем: предлагается модель совместного преподавания «Объяснение – Отработка – Применение», в которой занятия китайского и русского преподавателей рассматриваются как взаимосвязанные этапы единого учебного процесса.

Теоретическая значимость исследования заключается во введении в область методики преподавания русской грамматики концепции совместного преподавания китайского и русского преподавателей, что предоставляет новый аналитический ракурс для исследования проблем преемственности в контексте китайско-российского совместного образования.

Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть непосредственно применены в практике преподавания русской грамматики в учреждениях китайско-российского совместного образования, так как предлагается практическая схема для распределения обязанностей между китайскими и российскими преподавателями. Описанная в статье модель совместного преподавания, а также опыт создания сопутствующих ресурсов (сборников упражнений, мобильного приложения для изучения лексики, учебных видеоматериалов) могут быть использованы в аналогичных образовательных учреждениях.

В работе использованы методы педагогического наблюдения, анализа и обобщения педагогического опыта.

Вопросы преподавания русского языка в контексте китайско-российского совместного образования уже рассматривались исследователями с различных точек зрения.

На макроуровне ряд работ посвящён общей реформе и реструктуризации системы учебных курсов по русскому языку в совместных образовательных учреждениях. Цянь Сяоли отмечает, что преподавание русского языка в китайско-российских совместных программах требует всесторонней реформы, охватывающей систему учебных курсов, модели обучения, содержание образования и преподавательский состав [1]. Хэ Цзин на своём опыте обобщает модель обучения с характеристиками совместного образования по принципу «специальность + русский язык» [2]. Чжан Ци и другие дополнительно анализируют проблемы и меры по их решению в системе учебных курсов русского языка в учреждениях среднего профессионального образования [3]. В области конкретных методов обучения ряд исследователей начинают обращать внимание на реформу методов преподавания русского языка в контексте совместного образования. Ван Илин на примере курса русского языка как общеобразовательной дисциплины применяет модель автономного совместного обучения, управляемую задачами, и анализирует её эффективность и проблемы на практике [4]. Гао Цянь фокусируется на обучении аудированию русского языка как общеобразовательной дисциплине в учреждениях среднего профессионального образования и анализирует существующие проблемы и пути их решения [5].

В последние годы российские исследователи также проявляют всё больший интерес к вопросам преподавания русского языка в китайско-российских совместных образовательных программах, особенно к практике Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне. На уровне организации учебного процесса Е.И. Винокурова описывает опыт модели «российско-китайское сотрудничество преподавателей» в Университете МГУ-ППИ [6]. А.А. Пылкова на основе концепции совместного обучения предлагает наиболее эффективное распределение по языковым навыкам: грамматику и аудирование ведёт китайский преподаватель, а говорение, чтение и письмо – русский преподаватель [7]. М.А. Куратченко с соавторами отмечают, что между российскими и китайскими преподавателями существуют значительные различия в целях и методах обучения, требующие специальной координации [8]. З.И. Годизова и Д.В. Габисова обобщают современные тенденции в преподавании русского языка китайским студентам, подчёркивая, что цифровизация, интерактивные методы и проектная деятельность являются ключевыми факторами повышения эффективности обучения [9]. В области технических средств О.В. Данилина [10] и Л.Г. Юн с соавторами [11] описывают опыт использования медиатекстов и кинофильмов в обучении, подтверждая, что аутентичные материалы повышают учебную мотивацию студентов.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что существующие исследования в основном сосредоточены на макроуровне организации учебных курсов или на отдельных методах преподавания. Систематических работ, посвящённых преподаванию грамматики как ключевому аспекту в совместном китайско-российском университете, недостаточно. Особенно мало исследований, в которых рассматривается вопрос о том, как китайские и российские преподаватели могут координировать свои усилия для обеспечения эффективного взаимодействия в обучении грамматике.

В Университете МГУ-ППИ курс русской грамматики ведётся совместно китайскими и российскими преподавателями, однако занятия проводятся раздельно, в разные часы, последовательно, возможно, в первой и второй половине одного дня или с интервалом в один день. Китайский преподаватель отвечает за объяснение грамматических правил и выполнение письменных упражнений, а российский преподаватель организует устную практику на материале текстов из учебника. Преподаватели используют один и тот же учебник, однако их уроки существенно различаются по содержанию, методам преподавания и роли в учебном процессе. Такая организация изначально была призвана объединить сильные стороны китайского преподавателя в объяснении правил и российского преподавателя в развитии навыков устной речи. Однако на практике из-за отсутствия чёткого механизма преемственности между занятиями китайского и российского преподавателей ожидаемый результат не был достигнут.

В процессе преподавания были выявлены следующие наиболее значимые проблемы:

1. Недостаточная коммуникация между китайским и российским преподавателями

После завершения занятия китайского преподавателя сразу или на следующий день следует занятие российского преподавателя. Однако российский преподаватель не обладает информацией о том, какие именно грамматические правила были объяснены, в каких местах студенты чаще всего допускают ошибки и какие аспекты требуют дополнительного закрепления. При организации устной практики на материале текстов российский преподаватель не имеет полного представления о грамматической базе студентов, что затрудняет адресное планирование заданий. Между уроками китайского и русского преподавателей нет согласованности по содержанию, поэтому студенты воспринимают эти занятия как отдельные друг от друга курсы, а не как связанные между собой части одной дисциплины.

2. Сложность для студентов применять полученные знания на практике

На занятиях с китайским преподавателем студенты могут понимать грамматические правила, выполнять упражнения на закрепление нового материала, показывать достаточно хорошие результаты. Но на занятиях с русским преподавателем у студентов возникают трудности, когда нужно использовать новые грамматические знания в речи. Они знают правила, но не понимают, как использовать их на практике. То есть ранее полученных студентами знаний достаточно, чтобы оставаться на этапе «могу выполнить упражнение», но они не помогают перейти на следующий этап «могу говорить».

3. Недостаточное количество упражнений для отработки нового материала

В используемых учебных пособиях обычно упражнений не так много, поэтому китайским студентам часто не хватает письменных заданий для практики и усвоения нового грамматического материала. Конечно, можно использовать дополнительные задания из других учебников, но материал из дополнительных источников часто не совпадает по лексическому и грамматическому наполнению с уже полученными знаниями на текущем уровне. Это затрудняет их использование без предварительной адаптации.

Причины возникновения проблем

Исходя из перечисленных выше проблем, можем прийти к выводу, что причиной их возникновения является недостаточно эффективное взаимодействие между китайскими и русскими преподавателями, что приводит к отсутствию связывающего звена между их уроками, поэтому эти уроки воспринимаются студентами как два отдельных курса, а не как два разных аспекта одного. На занятиях с китайским преподавателем осуществляются «введение» и «отработка» материала, но не происходит логического перехода к «выводу в речь» на занятиях с русским преподавателем, нет закрепления ранее изученного материала. Уроки проводятся изолированно друг от друга, отсюда и возникает разрыв.

Таким образом, основная проблема заключается не в методах преподавания, а в отсутствии эффективного взаимодействия между преподавателями. Занятия китайского преподавателя не должны ограничиваться только введением материала и выполнением заданий, а русского преподавателя – только разговорной практикой, между этими уроками должна быть связь.

Чтобы решить данные проблемы, мы предлагаем использовать модель «Объяснение – Отработка – Применение». Ее основная идея заключается в следующем: используя одни и те же учебные материалы, китайский и русский преподаватели обсуждают и заранее планируют свои уроки так, чтобы изучение нового грамматического материала и использование его в речи гармонично переходили одно в другое.

Занятия китайского преподавателя: «Объяснение» и «Отработка»

Основная задача китайского преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам изучить систему грамматических правил, а также посредством выполнения письменных грамматических упражнений завершить первый этап усвоения нового материала.

На этапе «**Объяснение**» преподаватель вводит новую грамматику в соответствии с материалами учебника. В этом ему помогают грамматические таблицы и метод сравнительного анализа. Например, когда проходят склонение существительных, преподаватель показывает студентам таблицу с примерами слов во всех шести падежах, проанализировав которую, студенты могут увидеть закономерности изменения словоформ. Когда преподаватель объясняет тему о видах глаголов, то целесообразно вместе со студентами сравнить использование разных видовых форм, чтобы понять правила их разграничения. В процессе объяснения преподавателю следует постоянно задавать короткие вопросы студентам, чтобы удерживать их внимание.

На этапе «**Отработка**» студенты выполняют письменные задания по изучаемой грамматической теме из авторского сборника упражнений. Типы заданий могут быть следующие: заполнить пропуски, выбрать правильный вариант, исправить ошибки, дописать текст и др. После выполнения студентами заданий преподаватель подробно разбирает каждое упражнение и исправляет ошибки учащихся. Главная цель этого этапа – чтобы студенты посредством выполнения письменных грамматических упражнений от понимания перешли к правильному выполнению заданий на практике, тем самым закрепили свои знания по изучаемой теме.

Этап взаимодействия китайского и русского преподавателей между уроками

Это очень важный этап, на котором нужно учитывать два основных момента:

Во-первых, после урока с китайским преподавателем студенты получают задания для самостоятельной подготовки: выполнить упражнения из рабочей тетради, выучить лексику, используя специально разработанное мобильное приложение, посмотреть обучающее видео для закрепления пройденной темы и прочитать текст, который студенты будут проходить на занятии с русским преподавателем. Соответственно, цель этих заданий – эффективно подготовить студентов к работе на занятии с русским преподавателем.

Во-вторых, перед уроком с русским преподавателем китайский преподаватель вводит коллегу в курс дела относительно проведенного занятия: рассказывает, какие грамматические правила были пройдены, какие ошибки чаще всего делают студенты, на какие моменты стоит обратить особое внимание во время урока. Эта информация может помочь русскому преподавателю спланировать свое занятия по разговорной практике наиболее эффективным образом.

Оба преподавателя используют один и тот же учебник. На уроке с китайским преподавателем вводится новый грамматический материал, а на занятии с русским преподавателем осуществляется речевая практика на основе изученного. Так учебные материалы становятся объединяющим эти два занятия звеном. Студенты на занятиях с русским преподавателем продолжают изучение ранее пройденного с китайским преподавателем, нет необходимости начинать объяснение с самого начала.

Занятие русского преподавателя: «Применение»

Основная задача занятия русского преподавателя – помочь студентам применить выученные грамматические правила в устной речи. Занятие включает три этапа.

1. Повторение в начале занятия. Русский преподаватель кратко повторяет грамматические правила, изученные на занятии с китайским преподавателем, как правило, в форме вопросов. Этот этап помогает студентам активизировать полученные знания перед переходом к устной практике.

2. Чтение и вопросы-ответы**.** Студенты по очереди читают текст вслух, преподаватель корректирует ошибки в произношении и интонации. После чтения преподаватель задаёт вопросы по содержанию текста, и студенты должны давать полные ответы. Этот этап требует от студентов соединять грамматические правила с конкретными речевыми высказываниями.

3. Пересказ и обсуждение. На основе знакомого текста преподаватель предлагает студентам пересказать его своими словами или обсудить тему текста. Этот этап предъявляет наиболее высокие требования к умению применять грамматику: студентам необходимо не просто правильно прочитать, но и продумать свою речь, прежде чем сказать, активно используя изученные грамматические правила в процессе выражения мысли.

В процессе реализации описанной модели важную роль играют следующие сопутствующие ресурсы: 1) самостоятельно разработанный сборник упражнений используется на этапе «Отработка» и для домашних заданий, компенсируя недостаток упражнений в основном учебнике; 2) мобильное приложение для изучения лексики используется для закрепления слов после занятий; 3) учебные видео предназначены для предварительного ознакомления с материалом и последующего повторения.

Результаты внедрения модели

После внедрения модели «Объяснение – Отработка – Применение» часть студентов стала осознавать связь между занятиями китайского и русского преподавателей: они активнее включались в работу, когда знали, что изученный материал будет использован на следующем занятии, а некоторые к середине семестра начали заранее готовиться к устной практике. Однако часть студентов по-прежнему воспринимала два типа занятий как независимые курсы. Частота коммуникации между преподавателями увеличилась: русский преподаватель, получая информацию о содержании занятия китайского коллеги, точнее определял причины ошибок студентов и выбирал адекватные способы их коррекции.

В процессе внедрения были выявлены следующие проблемы: коммуникация между китайским и российским преподавателями была нестабильной, а уровень усвоения материала студентами на занятиях китайского преподавателя оказывался неодинаковым, что затрудняло их участие в устной практике на занятиях с русским преподавателем. Для решения этих проблем планируется закрепить в расписании регулярное время для общения преподавателей и организовать дополнительные занятия или консультации для студентов с низким уровнем усвоения материала, также создать банк устных заданий по каждой грамматической теме.

Таким образом, цель данной работы достигнута: на основе практики преподавания русской грамматики в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне была построена модель совместного преподавания «Объяснение – Отработка – Применение». Основная характеристика данной модели заключается в следующем: используя один и тот же учебник в качестве методического «якоря», на занятиях китайского преподавателя реализуются этапы «Объяснение» и «Отработка», т. е. объяснение грамматических правил и выполнение письменных упражнений; переход между занятиями обеспечивается через предварительную коммуникацию преподавателей и выполнение упражнений для самостоятельной работы студентами; на занятиях русского преподавателя реализуется этап «Применение», т. е.

устная практика на материале текстов из учебника. Три этапа следуют друг за другом, образуя замкнутый цикл «ввод – закрепление – вывод».

Важность рассмотренной модели состоит в следующем: во-первых, проведение отдельных занятий китайским и русским преподавателем рассматривается не как проблема, а как возможность эффективного взаимодействия для создания общего учебного курса; во-вторых, четко описаны роли китайского и русского преподавателей в учебном процессе, что позволяет использовать эту модель в других китайско-российских совместных учебных учреждениях; в-третьих, показано, какие дополнительные учебные материалы можно использовать на занятиях и в качестве домашнего задания для повышения эффективности обучения (авторские сборники заданий, обучающие мобильные приложения и видео).

Возможные пути дальнейшего исследования: можно посредством анкетирования и сравнительного анализа количественно оценить, как предложенная в работе модель влияет на эффективность изучения грамматики и развития речевых навыков; исследовать эффективность использования данной модели в других китайско-российских учебных учреждениях; рассмотреть возможность использования модели в рамках совместных образовательных программ по другим языкам (например, по английскому).

Библиографический список

1. 钱小莉. 新时代中俄合作办学俄语教学的改革与创新 – 以南京铁道职业技术学院俄语教学为例. *中国多媒体与网络教学学报(中旬刊)*. 2023; № 9: 156–159. Цянь С. Реформа и инновации в преподавании русского языка в китайско-российском совместном образовании в новую эпоху – на примере преподавания русского языка в Нанкинском железнодорожном профессионально-техническом институте. *Китайский мультимедийный и сетевой журнал (среднемесячный выпуск)*. 2023; № 9: 156–159.
2. 何静. 中俄合作办学框架下的俄语教学研究. *现代交际*. 2020; № 20: 20–22. Хэ Ц. Исследование преподавания русского языка в рамках китайско-российского совместного образования. *Современная коммуникация*. 2020; № 20: 20–22
3. 张琦, 夏婷, 王蜀涵. 中外合作办学下高职院校俄语课程教学体系存在问题的应对措施 – 以西安铁路职业技术学院为例. *现代职业教育*. 2020; № 8: 182–183. Чжан Ци, Ся Т., Ван Ш. Меры по решению проблем в системе преподавания русского языка в учреждениях среднего профессионального образования в контексте китайско-российского совместного образования – на примере Сианьского железнодорожного профессионально-технического института. *Современное профессиональное образование*. 2020; № 8:182–183.
4. 王一翎. 中外合作办学高校公共俄语课程教学方法的探索与研究. *牡丹江教育学院学报*. 2024; № 2: 57–61. Ван И. Исследование и поиск методов преподавания русского языка как общеобразовательной дисциплины в вузах китайско-российского совместного образования. *Вестник Муданьцзянского педагогического института*. 2024; № 2: 57–61.
5. 郜倩. 高职院校公共俄语听力教学中的问题及解决对策. *现代职业教育*. 2020; № 30: 154–155. Гао Ц. Проблемы и пути их решения в преподавании аудирования русского языка как общеобразовательной дисциплины в учреждениях среднего профессионального образования. *Современное профессиональное образование.* 2020; № 30: 154–155.
6. Винокурова Е.И. Приемы начального этапа обучения китайских студентов русскому языку в неязыковой среде (российско-китайский опыт педагогического взаимодействия в МГУ-ППИ в Шэньчжэне). *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2025; Т. 14, № 1:12–17.
7. Пылкова А.А. Обучение русскому языку как иностранному вне языковой среды в тандеме «российский/китайский преподаватель»: актуальные проблемы и преимущества взаимодействия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2025; Т. 18, № 5: 887–1894.
8. Куратченко М.А., Севастьянова С., Зимина Л.О. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты. *Вестник педагогических инноваций*. 2022; № 2 (66): 37–46. DOI: 10.15293/1812-9463.2202.05.
9. Годизова З.И., Габисова Д.В. Современные тенденции в методике РКИ (из практики преподавания русского языка китайским студентам-филологам). *Гуманитарные и социальные науки.* 2023; Т. 101, № 6: 184–191. DOI: 10.18522/2070-1403-2023-101-6-184-191.
10. Данилина О.В. Из опыта использования медиатекстов на занятиях РКИ в группе студентов-филологов 4 курса МГУ-ППИ (Шэньчжэнь). *Litera.* 2023; № 6: 42–50. DOI: 10.25136/2409-8698.2023.6.40931.
11. Юн Л.Г., Дубаков Л.В., Дубакова А.А. Лингводидактические возможности использования кинофильмов в аспекте преподавания русского языка как иностранного китайским учащимся в условиях неязыковой среды. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2025; Т. 14, № 1: 39–45.

References

1. 钱小莉. 新时代中俄合作办学俄语教学的改革与创新 – 以南京铁道职业技术学院俄语教学为例. *中国多媒体与网络教学学报(中旬刊)*. 2023; № 9: 156-159. Cyan' S. Reforma i innovacii v prepodavanii russkogo yazyka v kitajsko-rossijskom sovmestnom obrazovanii v novuyu `epohu – na primere prepodavaniya russkogo yazyka v Nankinskom zheleznodorozhnom professional'no-tehnicheskom institute. *Kitajskij mul'timedijnyj i setevoj zhurnal (srednemesyachnyj vypusk)*. 2023; № 9: 156-159.
2. 何静. 中俄合作办学框架下的俄语教学研究. *现代交际*. 2020; № 20: 20-22. H`e C. Issledovanie prepodavaniya russkogo yazyka v ramkah kitajsko-rossijskogo sovmestnogo obrazovaniya. *Sovremennaya kommunikaciya*. 2020; № 20: 20-22
3. 张琦, 夏婷, 王蜀涵. 中外合作办学下高职院校俄语课程教学体系存在问题的应对措施 – 以西安铁路职业技术学院为例. *现代职业教育*. 2020; № 8: 182-183. Chzhan Ci, Sya T., Van Sh. Mery po resheniyu problem v sisteme prepodavaniya russkogo yazyka v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya v kontekste kitajsko-rossijskogo sovmestnogo obrazovaniya – na primere Sian'skogo zheleznodorozhnogo professional'no-tehnicheskogo instituta. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2020; № 8:182-183.
4. 王一翎. 中外合作办学高校公共俄语课程教学方法的探索与研究. *牡丹江教育学院学报*. 2024; № 2: 57-61. Van I. Issledovanie i poisk metodov prepodavaniya russkogo yazyka kak obscheobrazovatel'noj discipliny v vuzah kitajsko-rossijskogo sovmestnogo obrazovaniya. *Vestnik Mudan'czyanskogo pedagogicheskogo instituta.* 2024; № 2: 57-61.
5. 郜倩. 高职院校公共俄语听力教学中的问题及解决对策. *现代职业教育*. 2020; № 30: 154-155. Gao C. Problemy i puti ih resheniya v prepodavanii audirovaniya russkogo yazyka kak obscheobrazovatel'noj discipliny v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie.* 2020; № 30: 154-155.
6. Vinokurova E.I. Priemy nachal'nogo `etapa obucheniya kitajskih studentov russkomu yazyku v neyazykovoj srede (rossijsko-kitajskij opyt pedagogicheskogo vzaimodejstviya v MGU-PPI v Sh`en'chzh`ene). *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.* 2025; T. 14, № 1:12-17.
7. Pylkova A.A. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu vne yazykovoj sredy v tandeme «rossijskij/kitajskij prepodavatel'»: aktual'nye problemy i preimuschestva vzaimodejstviya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2025; T. 18, № 5: 887-1894.
8. Kuratchenko M.A., Sevast'yanova S., Zimina L.O. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v KNR: istoriko-kul'turnyj i metodologicheskij aspekty. *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2022; № 2 (66): 37-46. DOI: 10.15293/1812-9463.2202.05.
9. Godizova Z.I., Gabisova D.V. Sovremennye tendencii v metodike RKI (iz praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kitajskim studentam-filologam). *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2023; T. 101, № 6: 184-191. DOI: 10.18522/2070-1403-2023-101-6-184-191.
10. Danilina O.V. Iz opyta ispol'zovaniya mediatekstov na zanyatiyah RKI v gruppe studentov-filologov 4 kursa MGU-PPI (Sh`en'chzh`en'). *Litera.* 2023; № 6: 42-50. DOI: 10.25136/2409-8698.2023.6.40931.
11. Yun L.G., Dubakov L.V., Dubakova A.A. Lingvodidakticheskie vozmozhnosti ispol'zovaniya kinofil'mov v aspekte prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kitajskim uchaschimsya v usloviyah neyazykovoj sredy. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. 2025; T. 14, № 1: 39-45.

Статья поступила в редакцию 18.08.26

УДК 378

Gumennikova Ju.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: gumennikuv@yandex.ru*

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE SECTION "ANALYTICAL GEOMETRY" TO STUDENTS OF CONSTRUCTION SPECIALTIES.

The article addresses a pressing issue of improving teaching methods for analytical geometry, one of the most important areas of mathematics for future students. Analyzing the results of entrance assessments, the author notes the inadequacy of first-year students' basic mathematical knowledge. She concludes that it is advisable to develop a framework for improving this knowledge and develops teaching materials, demonstrating their application using the topic "Plane" as an example. The effectiveness of the proposed methodology is confirmed by a pedagogical experiment, which demonstrated that its application significantly improves student performance and enhances the quality of their knowledge. This work can be used by mathematics teachers to enhance students' theoretical knowledge, develop sustainable problem-solving skills, and develop an appropriate level of professional competence.

Keywords: **teaching methods, basic knowledge, entrance control, difficulty level, analytical geometry, Cartesian coordinate system**

Ю.В. Гуменникова, *канд. физ.-мат. наук, доц., Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: gumennikuv@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРИЯ» СТУДЕНТАМ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме совершенствования методики преподавания аналитической геометрии – одного из наиболее важных для будущих строителей разделов математики. Анализируя результаты входного контроля, автор констатирует недостаточность базовых математических знаний первокурсников, приходит к выводу о целесообразности разработки схемы улучшения таких знаний и разрабатывает дидактические материалы, показывая их применение на примере темы «Плоскость». Эффективность предложенной методики подтверждается педагогическим экспериментом, показавшим, что ее применение значительно улучшает успеваемость и повышает качество знаний студентов. Представленная работа может быть использована преподавателями математики с целью повышения качества теоретических знаний студентов, выработки устойчивых навыков решения задач и формирования должного уровня профессиональной компетенции.

Ключевые слова: **методика обучения, базовые знания, входной контроль, уровень сложности**, **аналитическая геометрия, декартова система координат**

Аналитическая геометрия – один из разделов высшей математики, изучаемый в технических вузах. Этот раздел позволяет свести исследование геометрических свойств линий и фигур к изучению аналитических свойств описывающих их уравнений. Такой переход возможен благодаря методу координат (Рене Декарт, 1637 год), согласно которому в заданной системе координат точке соответствует набор чисел (ее координаты), а линии или поверхности – алгебраическое уравнение или система уравнений. Для студентов строительных специальностей указанный раздел математики является одним из наиболее важных. Это фундамент для проектирования и расчетов строительных конструкций. Он используется, в частности, при проектировании сложных криволинейных форм, расчете нагрузок и векторов напряжений, в строительной геодезии и разбивке участка, а также при создании 3D-моделей. Очевидно, что для успешной профессиональной деятельности студенту необходимы достаточный объем теоретических знаний по данной дисциплине, хорошо отработанные навыки решения типичных задач и умение использовать приобретенные знания для получения реального практического результата.

Изучение раздела «Аналитическая геометрия» в вузе требует прочных базовых знаний по школьной дисциплине «Геометрия». Однако, по наблюдениям автора настоящего исследования, знания первокурсников по геометрии год от года ухудшаются. Согласно анализу статистики результатов ГИА-2025 по математике в Самарской области [1], с заданием базового уровня в тестовой части (задание № 3) справились всего 59,9% экзаменуемых. Решить же задания повышенного уровня сложности, требующие развернутого ответа (задания № 14 и № 17), смогли лишь 3,2% и 7,4% выпускников соответственно. Неудивительно, что при входном контроле в начале изучения раздела «Аналитическая геометрия» в вузе большинство студентов не способны выполнить элементарные действия: задать систему координат или определить координаты точки в этой системе, построить заданную прямую на плоскости или написать ее уравнение. Возникает противоречие между необходимостью при изучении раздела опираться на базовые знания по дисциплине и отсутствием таковых у большинства обучающихся. Необходимость разрешения обозначенного противоречия и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – разработка методики преподавания аналитической геометрии студентам строительных специальностей, учитывающей недостаточность базовых входных знаний по геометрии.

Задачи исследования:

1. Анализ учебной и научной литературы по содержанию и методике обучения аналитической геометрии в вузе.
2. Сбор и анализ результатов входного контроля, характеризующих наиболее значимые ошибки и пробелы в знаниях по общему курсу геометрии у первокурсников.
3. Разработка и обоснование схемы улучшения базовых знаний студентов по геометрии за максимально короткое время, не выходя за рамки, отведенные рабочей программой дисциплины «Математика» на раздел «Аналитическая геометрия».
4. Разработка дидактических материалов, учитывающих уровень подготовки обучающихся и способствующих переходу с репродуктивного уровня познавательной деятельности на продуктивный.
5. Оценка эффективности предложенной схемы изучения раздела «Аналитическая геометрия».

Научная новизна исследования заключается в том, что автором разработаны схема обучения и дидактические материалы к изучению раздела «Аналитическая геометрия», способствующие повышению качества математического образования студентов-строителей и формированию у них должного уровня профессиональной компетенции.

Теоретическая значимость работы заключается в выделении существенных недостатков математической подготовки школьников, разработке способа их преодоления и анализе результатов его применения.

Практическая значимость работы заключается в том, что изложенный в ней материал может быть использован в учебном процессе преподавателями математики в вузе.

В качестве исходных методологических позиций использовались основы методики обучения математике в высшей школе, заложенные такими известными отечественными учеными, как А.А. Столяр, А.А. Темербекова, В.А. Далингер, А.Г. Мордкович, Е.И. Малова. Актуальны эти вопросы и по сей день. В частности, Л.Д. Кудрявцев в работе «Современная математика и ее преподавание» [2] показывает связи математических моделей с реальными объектами, рассматривает сущность таких моделей, их структур и методов исследования. Автор решает задачу соответствия математического образования современным потребностям науки и техники, дает рекомендации для изучения современной математики в вузе. Г.И. Саранцев [3] исследует проблемы современного методологического мышления, излагая материал в контексте деятельностного подхода и уделяя особое внимание формированию эвристик.

Вопросы обучения аналитической геометрии подробно рассмотрены авторами учебно-методических комплексов и учебников, такими как П.С. Александров, Н.В. Ефимов, М.М. Постников, И.И. Привалов и другими. Все работы перечисленных авторов являются продолжением школьного курса геометрии и не содержат изложения логических основ предмета. Так, например, учебник Д.В. Беклемишева [4] начинается с раздела «Векторная алгебра», в котором автор напоминает первокурсникам основные факты, связанные с векторами и операциями над ними. Освоение теоретического материала и выполнение упражнений к параграфам учебника требуют от обучающихся знаний и навыков, которыми выпускники школ в последнее время владеют в недостаточной степени. Поэтому важной задачей преподавателей математики на сегодняшний день является разработка схем преподавания и дидактических материалов, учитывающих уровень подготовки обучающихся, способствующих хорошему усвоению фундаментальных знаний и позволяющих повысить качество математического образования в условиях ограниченного количества часов, отведенных на изучение дисциплины.

Актуальность совершенствования методик обучения геометрии подтверждают опубликованные в последнее время научные и методические разработки отечественных ученых и педагогов. В частности, Т.А. Алмазова и соавторы в работе [5] систематизируют методы решения геометрических задач и разрабатывают дидактические материалы, отражающие особенности ключевых приемов решения, показывают их применение в типовых ситуациях. По мнению 45 преподавателей, опрошенных авторами исследования, предложенные рекомендации оказались полезными в их работе, позволили повысить ее эффективность. Н.Н. Сычева [6] при изучении аналитической геометрии для глубокого понимания и формирования практических навыков предлагает комбинировать теоретический материал с решением типовых и комплексных задач, обязательно используя визуализацию заданий. Выпущенное в 2023 году учебное пособие А.А. Темербековой [7] содержит краткие теоретические сведения, изложенные в весьма доступной форме с большим количеством иллюстраций, таблиц и схем, а также несложные практические задания по каждой теме. В конце разделов приведены контрольные вопросы, позволяющие студенту осмыслить и систематизировать пройденный материал, самостоятельно определить уровень своей подготовки. Пособие содержит глоссарий и контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить знания, умения и навыки студента для текущего контроля успеваемости, а также пример теста по теме «Прямая на плоскости». Однако даже такое наглядное и доступное изложение материала не является залогом успешного освоения дисциплины современными студентами, поскольку недостаточность базовых знаний не позволяет им в полной мере понимать теоретический материал и решать практические задачи даже на репродуктивном уровне познавательной деятельности.

С целью выявления и анализа типичных ошибок и пробелов в знаниях по школьному курсу геометрии у первокурсников автором настоящего исследования в начале изучения раздела «Аналитическая геометрия» в качестве входного контроля проводится письменный опрос. В 2024 и 2025 годах в нем приняли участие 235 студентов строительных специальностей Приволжского государственного университета путей сообщения (ПривГУПС). Опрос проводился под контролем преподавателя, без возможности использования каких-либо источников и состоял из нескольких элементарных вопросов и заданий. Например:

– задайте декартову систему координат на плоскости, постройте в ней точку с заданными координатами А (1; 56);

– определите декартовы координаты заданной точки на плоскости;

– в декартовой системе координат постройте прямую, заданную уравнением $y = 2x + 4$;

– постройте окружность, заданную уравнением $x^2 + y^2 = 4$.

В результате анализа результатов опроса были выявлены типичные ошибки в решениях подобных задач (назовем их ошибками «нулевого уровня»). После ранжирования они переведены в проценты и представлены в таблице 1. Отметим, что ошибкой считалась любая, даже минимальная погрешность в выполнении задания.

Таблица 1

Процент типичных ошибок при входном контроле

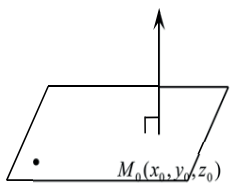
Вид задания (умения)	Процент студентов, не справившихся с заданием
Задание декартовой системы координат на плоскости (оси координат, их обозначение, направление, начало координат, масштаб по каждой оси)	31%
Построение точки по заданным координатам (с необходимостью задания разного масштаба по осям *OX* и *OY*)	41%
Построение прямой, заданной общим уравнением	43%
Вычисление координат точки пересечения прямых	51%
Проверка принадлежности точки заданной прямой	55%
Построение заданной окружности по ее каноническому уравнению	61%

Приведенные данные показывают крайне низкий уровень базовых знаний по геометрии студентов ПривГУПС за последние два года. Они могут существенно отличаться от показателей других вузов России. Однако даже если количество упомянутых ошибок «нулевого уровня» меньше приведенного в таблице 1, очевидно, что их наличие значительно снижает эффективность обучения аналитической геометрии и делает невозможным ее применение в будущей профессиональной деятельности выпускников строительных факультетов. Поэтому задача улучшения базовых знаний студентов по геометрии за максимально короткое время является первоочередной для преподавателя в начале курса аналитической геометрии.

Автору исследования оптимальным видится решение значительной части поставленной задачи в первой же теме раздела «Плоскость в пространстве». Отметим, что для усвоения этой темы необходимы знания векторной и линейной алгебры, полученные студентом ранее в курсе высшей математики, и базовые знания школьной геометрии. Данная тема очень важна для усвоения аналитической геометрии в частности и всей образовательной программы в целом, поскольку уравнения плоскостей служат основой для вывода уравнений прямой в пространстве и на плоскости. Полученные студентами навыки построений используются в таких важных для будущей профессиональной деятельности дисциплинах, как «Инженерная графика», «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Строительные конструкции и архитектура транспортных сооружений», «Мосты на железных дорогах» и прочих. Во время лекционного занятия при первом же построении необходимо напомнить студентам правила задания декартовой прямоугольной системы координат на плоскости (построить оси координат, указать их направление и обозначение, отметить начало координат, отложить масштаб по каждой оси) и лишь затем вводить систему координат в пространстве. Рекомендуется заострить внимание на правилах задания масштаба по оси *OX*; объяснить, почему единица масштаба по указанной оси меньше, чем по осям *OY* и *OZ*; научить строить точки $M_i(x_i, y_i, z_i)$ в заданной системе координат. Здесь же стоит напомнить аналитический способ определения принадлежности точки прямой (плоскости): подставить координаты точки в уравнение прямой (плоскости) и проверить, превращается ли оно в тождество. Завершая лекцию, преподавателю следует начать заполнение таблицы «Уравнения плоскости» (табл. 2) с тем, чтобы студенты при подготовке к практическому занятию самостоятельно внесли в нее все известные им способы задания плоскости, повторяя и систематизируя тем самым изученный теоретический материал. Оставшиеся задачи базового уровня, такие как вычисление координат точки пересечения прямых и построение простейшей окружности, рекомендуется включить в лекционный материал соответствующих тем «Прямые на плоскости» и «Кривые второго порядка», как это показано, например, в пособии с участием автора [8].

Таблица 2

Способы задания плоскостей и их уравнения

Способ задания плоскости	Уравнение плоскости
1. Плоскость задана точкой $M_0(x_0, y_0, z_0)$ и вектором $\bar{n}(A, B, C)$ 	$A(x-x_0)+B(y-y_0)+C(z-z_0)=0$ (1)

Практическое занятие по теме «Плоскость» следует начать с решения каждым обучающимся следующей задачи: задайте систему координат в пространстве и постройте в ней несколько точек, например $M_1(1;2;3)$, $M_2(-2;3;-4)$, $M_3(0;3;-2)$. Преподаватель должен убедиться, что абсолютно все студенты овладели этим базовым навыком. Конечно, аналитическая геометрия позволяет решать геометрические задачи средствами алгебры, не прибегая к построениям, но тем не менее визуализация очень важна, особенно для студентов строительных специальностей. Она помогает понять смысл задачи, позволяет проверить правильность её решения, совершенствует навыки чертёжной работы и развивает пространственное мышление.

Перед решением типичных задач по теме занятия, таких, например, как в учебнике Д.В. Беклемишева, следует потренироваться в использовании составленной самостоятельно таблицы 2, позволяющей найти уравнение плоскости в зависимости от способа её задания. Как показывает практика, даже с простейшими заданиями, такими как подстановка данных в известное уравнение и построение плоскостей, справляются далеко не все обучающиеся. Примерами таких заданий (назовём их задачами первого уровня) могут служить задачи на составление различных видов уравнений плоскости в зависимости от заданных параметров и приведение полученных уравнений к общему виду $Ax + By + Cz + D = 0$. Также на этом этапе необходимо, чтобы студенты научились строить заданные плоскости по уравнению «в отрезках» в декартовой системе координат в пространстве; вычислять расстояние от заданной точки до плоскости; определять частные случаи взаимного расположения двух плоскостей (параллельность, перпендикулярность).

Во второй части практического занятия следует переходить к решению заданий «второго уровня». Например:

1. Составьте уравнение плоскости, проходящей через точку $M_1(1;2;3)$, перпендикулярно к двум плоскостям, заданным уравнениями: $x + y - z + 3 = 0$ и $2x - 3y + z = 0$.

2. Для плоскости, заданной уравнением $3x + 5y - 2z + 1 = 0$, напишите уравнения параллельной и перпендикулярной ей плоскости.

Заметим, что для решения таких задач студент переходит с уровня узнавания на уровень воспроизведения. Так, для составления уравнения плоскости, перпендикулярной данной, ему придется решить систему двух алгебраических уравнений с тремя неизвестными, то есть вспомнить линейную алгебру. Этапы решения подобных задач подробно рассмотрены автором в работе [9]. Решение заданий третьего и четвертого уровней сложности (применение и творчество), соответствующих продуктивной познавательной деятельности, в силу временных рамок дисциплины не является обязательным для студентов ПривГУПС и носит лишь рекомендательный характер. Для решения таких задач можно воспользоваться познавательно-деятельностной матрицей, как показано в работе [10].

В качестве домашнего задания автором разработан комплекс задач для самостоятельного решения (с ответами), позволяющий закрепить базовые знания и научиться применять их для решения задач второго уровня сложности. Задачи 1 и 2 повторяют задания первого уровня сложности, подробно разобранные в аудитории преподавателем, но содержат индивидуальный набор данных для каждого студента.

Задача 3. Найдите уравнение плоскости, проходящей через точки $P(2;0;-1)$ и $Q(1;-1;3)$ перпендикулярно плоскости, заданной уравнением $3x + 2y - z + 5 = 0$. *Ответ*: $-7x + 11y + z + 15 = 0$.

Задача 4. Вычислите расстояние между двумя параллельными плоскостями, заданными уравнениями $3x + 2y - z + 5 = 0$ и $3x + 2y - z - 3 = 0$. *Ответ:* $\frac{8}{\sqrt{14}}$.

Задача 5 (третий уровень сложности). В правильной шестиугольной призме *ABCDEFA*$_1$*B*$_1$*C*$_1$*D*$_1$*E*$_1$*F*$_1$, все ребра которой равны 1, найдите синус угла между прямой *BD*$_1$ и плоскостью *BF*$_1$*C*. *Ответ:* $\sin\alpha = 0{,}125\sqrt{3}$.

При проверке домашних заданий особое внимание было уделено ошибкам «нулевого уровня». Практически все студенты, присутствующие на лекционном и практических занятиях, правильно задавали систему координат и строили в ней заданные точки, так что количество не справившихся с таким заданием составило от 5 до 7 процентов. Занятия по остальным темам раздела проводились по той же схеме:

1. На лекциях студентам напоминали базовые понятия элементарной геометрии и выдавали задание заполнить таблицу, подобную табл. 2.

Таблица 3

Результаты итогового тестирования

Оценка / Группа	Неудовлетворительно (не явились)	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Контрольная группа (243 чел.)	33%	34%	21%	12%
Экспериментальная группа (235 чел.)	21%	32%	28%	19%

2. Практические занятия начинались с освоения составленных таблиц и элементарных построений.

3. Домашние задания содержали обязательные для решения задачи первого и второго уровней сложности с ответами, задачи третьего уровня рекомендовались к решению.

4. При проверке домашних заданий учитывались ошибки «нулевого уровня»; если их количество превышало 20%, проводилась их повторная проработка.

По окончании изучения аналитической геометрии проводится тестирование обучающихся. Тест содержит 25 заданий закрытого типа с выбором одного верного ответа. Результаты тестирования контрольной группы (студенты 2022 и 2023 годов приема, обучающиеся по традиционной методике) и экспериментальной группы (2024 и 2025 годов приема) в процентах приведены в таблице 3.

По итогам сравнения результатов тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп можно констатировать, что применение предложенной автором методики привело к повышению успеваемости с 54% до 79%, а качества знаний – с 33% до 47%, что, безусловно, подтверждает ее эффективность.

Итак, обобщая основные результаты исследования, отметим актуальность задачи совершенствования методики преподавания аналитической геометрии студентам строительных специальностей. Разработанная автором методика учитывает недостаточность входных знаний первокурсников по геометрии, позволяет улучшить базовые знания за максимально короткое время, повышает как абсолютную, так и качественную успеваемость и способствует формированию профессиональных компетенций. Разработанные автором дидактические материалы по теме «Плоскость в пространстве» включают в себя дополнения к лекционному материалу, схему проведения практических занятий, задания для самостоятельной и домашней работы студентов, рекомендации по оцениванию результатов обучения и их корректировке. Эффективность предложенной методики подтверждается сравнительным анализом результатов итогового тестирования контрольной и экспериментальной групп.

Таким образом, сформулированная цель исследования достигнута, задачи решены, обоснована научная новизна работы. Развивая тему настоящего исследования, автор планирует актуализацию методик преподавания других разделов математики, в частности, раздела «Дифференциальное исчисление функции одной переменной». Материал настоящего исследования может быть использован преподавателями математики в технических вузах с целью повышения качества теоретических знаний по дисциплине, выработки устойчивых навыков решения типичных задач и умения использовать приобретенные знания в будущей профессии.

Библиографический список

1. *Статистико-аналитический отчет о результатах ГИА-2025 в Самарской области.* Available at: https://sumoin.ru/index.php/attestatsiya/11-e-klassy/item/2025-statistiko-analiticheskij-otchet-o-rezultatakh-gosudarstvennoj-itogovoj-attestatsii-po-obrazovatelnym-programmam-srednego-obshchego-obrazovaniya-v-2025-godu-samarskoe-upravlenie-ministerstva-obrazovaniya-samarskoj-oblasti
2. Кудрявцев Л.Д. *Современная математика и ее преподавание*. Москва: Наука, 2000.
3. Саранцев Г.И. *Методология и методика обучения математике*. Саранск: 2001.
4. Беклемишев Д.В. *Курс аналитической геометрии и линейной алгебры*. Санкт-Петербург: Лань, 2018.
5. Алмазова Т.А., Зенкина И.А., Никаноркина Н.В., Ковальчук Е.А. Методические аспекты подготовки учителей математики к формированию у обучающихся навыков решения геометрических задач. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 2 (117): 25–33.
6. Сычева Н.В. *Методические аспекты изучения аналитической геометрии студентами технических направлений подготовки*. Брянск: ЗАО «Университетская книга», 2025.
7. Темербекова А.А. *Методика обучения решению задач по аналитической геометрии:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2023.
8. Фролов А.В., Дымченко Ю.В., Золкин А.Л., Гуменникова Ю.В. *Кривые второго порядка:* учебное пособие для студентов, обучающихся по всем профилям подготовки бакалавров направлений 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Москва: ООО «Русайнс», 2023.
9. Гуменникова Ю.В., Улендеева Н.И., Ахмадуллин Ф.Р., Черницына Р.Н. К вопросу организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза при изучении математики. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2025; Т. 13, № 5. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=88822723
10. Гуменникова Ю.В., Черницына Р.Н. Познавательно-деятельностная матрица для задачи раздела «Дифференциальные уравнения». *Образование в современном мире: стратегические инициативы.* Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2017: 288–294.

References

1. *Statistiko-analiticheskij otchet o rezul'tatah GIA-2025 v Samarskoj oblasti.* Available at: https://sumoin.ru/index.php/attestatsiya/11-e-klassy/item/2025-statistiko-analiticheskij-otchet-o-rezultatakh-gosudarstvennoj-itogovoj-attestatsii-po-obrazovatelnym-programmam-srednego-obshchego-obrazovaniya-v-2025-godu-samarskoe-upravlenie-ministerstva-obrazovaniya-samarskoj-oblasti
2. Kudryavcev L.D. *Sovremennaya matematika i ee prepodavanie*. Moskva: Nauka, 2000.
3. Sarancev G.I. *Metodologiya i metodika obucheniya matematike*. Saransk: 2001.
4. Beklemishev D.V. *Kurs analiticheskoj geometrii i linejnoj algebry*. Sankt-Peterburg: Lan', 2018.
5. Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V., Koval'chuk E.A. Metodicheskie aspekty podgotovki uchitelej matematiki k formirovaniyu u obuchayuschihsya navykov resheniya geometricheskih zadach. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 2 (117): 25-33.
6. Sycheva N.V. *Metodicheskie aspekty izucheniya analiticheskoj geometrii studentami tehnicheskih napravlenij podgotovki*. Bryansk: ZAO «Universitetskaya kniga», 2025.
7. Temerbekova A.A. *Metodika obucheniya resheniyu zadach po analiticheskoj geometrii:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2023.
8. Frolov A.V., Dymchenko Yu.V., Zolkin A.L., Gumennikova Yu.V. *Krivye vtorogo poryadka:* uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po vsem profilyam podgotovki bakalavrov napravlenij 09.03.01 «Informatika i vychislitel'naya tehnika», 09.03.02 «Informacionnye sistemy i tehnologii». Moskva: OOO «Rusajns», 2023.
9. Gumennikova Yu.V., Ulendeeva N.I., Ahmadullin F.R., Chernicyna R.N. K voprosu organizacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov vuza pri izuchenii matematiki. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2025; T. 13, № 5. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=88822723
10. Gumennikova Yu.V., Chernicyna R.N. Poznavatel'no-deyatel'nostnaya matrica dlya zadachi razdela "Differencial'nye uravneniya". *Obrazovanie v sovremennom mire: strategicheskie iniciativy*. Samara: Samarskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet imeni akademika S.P. Koroleva, 2017: 288-294.

Статья поступила в редакцию 11.08.26

УДК 378

Kalatskaya N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: kalazkay@mail.ru*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PREPARING STUDENTS – FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF A CLASSICAL UNIVERSITY. The need to train highly qualified teaching staff at classical universities makes research on the training of future homeroom teachers crucial from both theoretical and practical perspectives. A review of the scientific literature reveals an insufficient number of studies devoted to the methodological principles of preparing future students for educational activities in a classical university setting. The purpose of this study is to theoretically substantiate the leading methodological principles of preparing future teachers for educational activities in the educational environment of a classical university. Based on a theoretical analysis of dissertations

devoted to the preparation of future teachers for educational activities, this article systematizes the methodological principles of preparing future teachers for educational activities. Based on the proposed patterns, a system of the author's principles for preparing future teachers for educational activities in a classical university setting has been developed and theoretically substantiated: the principle of social orientation, the principle of professional motivation of students, the principle of creative personal development, the principle of social activity and practical involvement, the principle of contextuality, the principle of social partnership, and the principle of multitasking. The proposed principles will be useful in organizing the process of preparing future teachers for educational activities in the context of a classical university.

Keywords: **principle, regularity, class teacher, classical university, training**

Н.Н. Калацкая, *канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: kalazkay@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Необходимость готовить высококвалифицированные педагогические кадры в классических университетах делает исследования по обучению будущих классных руководителей крайне важными как с теоретической, так и с практической точек зрения. Обзор научной литературы выявил недостаточное количество научных исследований, посвященных раскрытию методологических принципов подготовки студентов к воспитательной деятельности в условиях классического университета. В статье дается теоретическое обоснование методологических принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в образовательной среде классического университета. На основе теоретического анализа диссертационных исследований, посвященных подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности, выявлены методологические принципы подготовки. На основе выдвинутых закономерностей разработана и теоретически обоснована система авторских принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета: принцип общественной направленности, принцип профессиональной мотивации студентов, принцип творческого развития личности, принцип социальной активности и практической вовлеченности, принцип контекстности, принцип социального партнерства, принцип многозадачности. Предложенные принципы будут полезны при организации процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета.

Ключевые слова: **принцип, закономерность, классный руководитель, классический университет, подготовка**

В исторической ретроспективе подготовка педагогических кадров университетского уровня всегда имела стратегическое значение. Эффективность функционирования университетов традиционно выступала ключевым индикатором государственного благополучия, а их роль в системе народного образования как центров формирования преподавательского корпуса определяла высокие требования к профессионализму специалистов. В университетах первостепенное внимание всегда уделялось фундаментальной научной подготовке педагогов, формированию у студентов исследовательских навыков на фоне ослабления психолого-педагогической составляющей, отсутствия специальной подготовки будущих педагогов к выполнению функций классного руководителя.

В условиях современной социально-экономической нестабильности и редукции социализирующего воздействия семьи целенаправленное формирование личности ребенка становится детерминантой его успешной интеграции в социум. Ключевым агентом формирования гражданской идентичности и обеспечения социальной стабильности становится институт классного руководства. Деятельность педагогов в данном качестве обеспечивает преемственность фундаментальных национальных и общечеловеческих ценностных ориентиров, выступая необходимым условием устойчивого развития социума.

Актуализация воспитательного компонента школьного образования в условиях его системной трансформации повышает требования к качеству университетской подготовки будущих классных руководителей. В данной связи обеспечение качественной готовности выпускников к выполнению функций классного руководителя приобретает статус приоритетной задачи педагогического образования, институциональная ответственность за решение которой возлагается на профильные вузы.

Проблемой подготовки будущих классных руководителей в условиях педагогического вуза занимались Л.В. Байбородова, С.Н. Горшенина, Л.А. Кравцова, М.Ю. Кулебякина, Е.В. Лёвкина, А.В. Савченков и др. Вопросами подготовки будущего классного руководителя в условиях классического университета занимались О.В. Амосова, Н.В. Беспалова, О.П. Морозова и др. Современные исследования сфокусированы на разработке эффективных технологий подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, анализе дидактического потенциала производственных практик и проблематизации роли классного руководителя.

Закономерности и принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной работе раскрывают в своих исследованиях Г.Я. Гревцева [1], В.И. Козел [2], В.Н. Пустовойтов и Е.Н. Корнейков [3], Р.А. Литвак [4], Н.М. Яковлева [5] и др. Однако недостаточно научных исследований, посвященных раскрытию методологических принципов подготовки будущих студентов к воспитательной деятельности в условиях классического университета. Это и определяет актуальность настоящей работы.

Цель исследования – теоретически обосновать методологические принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета.

Объект исследования – процесс подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа диссертационных исследований, посвященных подготовке будущих педагогов к выполнению функций классного руководителя, выявить методологические принципы подготовки педагогов к воспитательной деятельности.

2. Теоретически раскрыть авторские принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета с опорой на выдвинутые закономерности подготовки.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором выявлены и теоретически обоснованы принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета. Данные принципы позволяют раскрыть сущность процесса подготовки будущих классных руководителей к воспитательной деятельности и отразить существующие внешние и внутренние связи и отношения, от которых зависит успешность достижения её целей. Следование принципам позволит технологично выстроить подготовку будущих классных руководителей, придать ей глубокую содержательную и методическую осмысленность.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования вносят вклад в теорию и методологию высшего педагогического образования: систематизирован и теоретически обоснован комплекс методологических принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения его результатов в реальную образовательную практику классического университета по подготовке будущих классных руководителей.

В исследовании применялись следующие методы: анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования.

Согласно Е.В. Яковлеву и Н.О. Яковлевой, ядро педагогической концепции образуют закономерности (отражающие специфику феномена) и производные от них принципы, обеспечивающие научность выводов и регламентирующие процедуру оперирования объектом в образовательной практике [6].

Под *закономерностями* подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности мы будем понимать объективно существующие повторяющиеся существенные связи целостного педагогического процесса университета, определяющие количественные и качественные показатели готовности к воспитательной деятельности как новообразования личности будущего классного руководителя. Под педагогическим *принципом* понимают «основные идеи, следование которым помогает лучшим образом достичь поставленных педагогических целей» [7, с.157].

Для решения первой задачи проведем анализ диссертационных исследований, в которых представлены модели подготовки студентов-будущих педагогов к воспитательной деятельности. Было установлено, что ученые опираются на следующие принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (табл. 1).

Было установлено, что в рамках кандидатских диссертаций исследователи выдвигают принципы подготовки исходя из методологических подходов. Единообразия в системе выдвинутых авторами принципов мы не обнаружили. Это можно объяснить тем, что принципы как исходные требования к организации педагогического процесса на практическом уровне носят специфический характер в рамках исследуемого процесса, требуют учета реальной педагогической практики, имеют существенное значение как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики.

Далее остановимся на решении второй исследовательской задачи. Опираясь на существующую педагогическую практику подготовки будущих педагогов-воспитателей (МГУ, СПбГУ, УрФУ, ЮФУ, МГППУ и др.), спектр имеющихся в этой области исследований, собственный преподавательский опыт работы по

Таблица 1

Система принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности

Модели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности	*Принципы подготовки*
Н.Л. Романова «Модель и технология подготовки будущего педагога-воспитателя в условиях ФДПП к профессиональной деятельности» [8]	развитие творческой личности педагога-воспитателя, профессионально-деятельностная направленность содержания обучения, дифференциация и индивидуализация педагогического процесса, самоорганизация и самоуправление, создание учебной и досуговой деятельности [8]
А.Я. Шаипова «Структурно-функциональная модель формирования готовности преподавателей вуза к внеурочной работе со студентами» [9]	гуманистической направленности, воспитывающей среды, регионализации, сотрудничества, сочетания коллективной и индивидуальной работы, профессиональной направленности [9]
Е.Н. Фомичева «Модель формирования готовности студентов к воспитательной деятельности с подростками девиантного поведения» [10]	системности, развивающего обучения, интегративности, гуманистической направленности [10]
Л.В. Курочкина «Модель формирования готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников» [11]	системности, интегративности, практико-ориентированного подхода в обучении, диалогичности процесса обучения, контекстности обучения [11]
Я.А. Баткаева «Структурно-функциональная модель развития готовности педагогов к воспитательной деятельности на основе формирования профессиональной концептосферы» [12]	темпоральной целостности, системности, персонификации, опоры на опыт, рефлексивности, фиксации дефицитов знаний, коллективной мыследеятельности [12]

подготовке студентов – будущих педагогов в университете, педагогический опыт работы учителем математики и заместителем директора по воспитательной работе, а также имеющийся исследовательский опыт, который отражен в авторских статьях, монографиях, учебно-методических пособиях, автором были установлены следующие закономерности: цели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности детерминируются законодательными, социальными и нравственными рамками, осознанием роли классного руководителя в воспитании школьников; подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности должна строиться с учетом личностных особенностей студентов университета; готовность к воспитательной деятельности детерминируется мотивированностью студентов на будущую педагогическую профессию, повышенным интересом к воспитанию подрастающего поколения; эффективность подготовки студентов к воспитательной деятельности зависит от вовлеченности студентов в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности университета; эффективность подготовки студентов, готовых компетентно осуществлять воспитание подрастающего поколения в современных условиях, детерминируется адекватно подобранными методами, средствами, формами, технологиями обучения и воспитания; эффективность подготовки студентов к воспитательной деятельности зависит от практико-ориентированной подготовки, максимально приближенной к педагогической деятельности. На основе выявленных закономерностей разработана система принципов, отражающих специфику подготовки педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете.

1. Принцип общественной направленности подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. Данный принцип предполагает, что образовательный процесс должен быть ориентирован на удовлетворение потребностей общества в квалифицированных кадрах, формирование у выпускников готовности к активной гражданской позиции и социальной ответственности. Формирование ценностных установок будущих педагогов должно строиться на интеграции социально-нормативных ориентиров и индивидуальных ценностей личности.

Этот принцип подразумевает тесную связь обучения с реальными задачами, которые стоят перед обществом, и подготовку специалистов, способных эффективно решать эти задачи, внося вклад в развитие страны и воспитание подрастающего поколения. Реализация принципа общественной направленности подготовки специалистов требует активного взаимодействия между образовательными учреждениями, работодателями и общественными организациями.

При реализации данного принципа необходимо опираться на следующие *правила реализации:*

– учитывать актуальные потребности рынка труда и общества в целом;

– формировать у студентов осознание социальной значимости своей будущей профессии;

– развивать у студентов гражданскую ответственность и активную жизненную позицию;

– поощрять стремление к непрерывному самообразованию и профессиональному росту;

– проектировать содержание, методы и средства подготовки специалистов на основе профильной специфики с целью формирования их профессионально важных качеств и компетенций;

– интериоризировать будущему педагогу ответственность за социокультурные эффекты своей профессиональной деятельности.

2. Принцип профессиональной мотивации студентов предполагает развитие системы потребностей будущих педагогов, ориентацию на педагогическую деятельность с опорой на внутренние мотивы обучаемых к учению и воспитательной работе.

Данный принцип реализуется согласно следующим *правилам:*

– формирование позитивного отношения к профессии и уверенности в себе;

– поддержка стремления к саморазвитию и профессиональному росту;

– своевременная диагностика проблем мотивации и мотивов поведения и деятельности студентов;

– формирование у студентов готовности к непрерывному самообразованию, проявлению познавательной инициативы и преодолению академических трудностей;

– включение в процесс профессионального обучения студентов активных и интерактивных форм и методов обучения и самообучения, направленных на профессиональное самоопределение;

– погружение будущих педагогов в практику, сочетание теоретических знаний с реальным опытом (волонтёрство, кураторство, практика) с первых курсов.

3. Принцип творческого развития личности. Сущность принципа заключается в становлении субъектной позиции педагога через интериоризацию ценностей свободного выбора и созидание вариативной образовательной среды, обеспечивающей раскрытие его творческого потенциала. Для осуществления творческого потенциала необходима среда вуза, стимулирующая познавательную активность, поддерживающая инициативу, допускающая ошибки как часть процесса поиска и поощряющая самостоятельность.

Реализация данного принципа предполагает формирование у будущих педагогов устойчивого морально-этического каркаса личности через освоение профессиональных ценностей и норм как основы их поведенческих стратегий в ходе воспитания.

Данный принцип реализуется через следующие *правила:*

– признание самоценности студента и опора на внутреннюю детерминацию его деятельности как основа становления активной жизненной позиции;

– психолого-педагогическое сопровождение студентов, включающее диагностику индивидуальных особенностей, мотивационно-ценностной сферы и профессиональных затруднений для создания оптимальных условий их подготовки к воспитательной работе;

– осуществление подготовки студентов – будущих педагогов к воспитательной деятельности на основе принципов педагогики сотрудничества. Преподаватель сам должен демонстрировать гибкость мышления, креативность и увлеченность своим делом;

– развитие у студентов личностной ответственности за результаты своего труда;

– реализация подготовки будущих классных руководителей через проблемное обучение, проектную и исследовательскую деятельность, игровые технологии;

– переход от репродуктивных методов обучения к активным интерактивным формам работы, которые ставят личность обучающегося в центр образовательного процесса и создают условия для её самореализации.

4. Принцип социальной активности и практической вовлеченности. Данный принцип базируется на признании активности личности в качестве необходимого условия подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. Эффективность этого процесса определяется их сознательной и целенаправленной вовлечённостью, которая требует проявления волевых усилий и целеустремлённости.

Проявление активности выражается в устойчивом интересе к профессии, положительной установке на достижение результата, а также в эмоциональной вовлечённости, стабильности профессионального поведения и удовлетворённости итогами своей деятельности. Вовлечённость студентов в многообразную деятельность университета является не просто дополнением к учебному процес-

су, а его неотъемлемой системообразующей частью. Именно она обеспечивает практико-ориентированный характер подготовки, способствуя формированию компетентного, инициативного и готового к реальной работе специалиста в области воспитания.

Данный принцип может быть реализован через следующие *правила:*

– стимулировать гражданскую активность и самоорганизацию студентов через включение в воспитательные и социальные практики университета;

– вовлекать будущих педагогов в общественную и воспитательную жизнь университета;

– развивать нестандартное мышление, креативность, творческие способности будущих педагогов в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности;

– формировать партнерские отношения, корпоративную культуру у студентов;

– постоянно вовлекать студентов в процесс освоения практических навыков через внеаудиторную работу: волонтерская деятельность, участие в выполнении научных исследований, включение их в практическую социально-педагогическую деятельность и т. д.

5. ***Принцип контекстности,*** который предполагает включение в учебно-воспитательный процесс таких дидактических средств, форм и методов обучения и воспитания, которые позволят организовать погружение студентов в квазипрофессиональную среду. Основная идея принципа контекстности заключается в том, чтобы максимально приблизить условия обучения в вузе к реальным условиям труда. Студент должен не просто изучать профессию, а учиться в профессии, находясь в учебной аудитории. Для этого содержание и процесс обучения должны быть представлены как динамическая модель профессиональной действительности. Ключевым понятием здесь выступает «квазипрофессиональная деятельность». Это учебная деятельность, которая по своему содержанию и формам организации имитирует (моделирует) реальную профессиональную работу, но протекает в безопасных учебных условиях.

Правила реализации принципа:

– строить подготовку будущих классных руководителей на основе моделирования предметного и социального содержания профессиональной деятельности, используя различные формы, методы и средства обучения как традиционные, так и инновационные;

– в учебном процессе создавать условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, в результате чего студенты учатся взаимодействовать, распределять роли (например, «учитель», «родитель», «администратор»), вести переговоры и разрешать конфликты в рамках деловых и ролевых игр;

– создавать условия для активизации познавательной деятельности, вовлечения студентов в активную учебную деятельность;

– развивать личностные качества студентов, такие как самостоятельность, ответственность, инициативность, критичность мышления, что важно для успешной профессиональной деятельности;

– моделировать предметное поля, когда студенты работают не с абстрактными задачами, а с конкретными кейсами (случаями из школьной жизни), анализируют реальные педагогические ситуации, решают проблемы, с которыми сталкиваются классные руководители;

– совершенствовать педагогическую практику, где квазипрофессиональная среда сменяется реальной, применять такие формы и методы организации практики, как профессиональные пробы, наставничество, анализ педагогического опыта, самостоятельная деятельность студента под наблюдением супервизора, методика педагогической рефлексии, студенческая стажировка, клиническая практика.

6. ***Принцип социального партнерства*** предполагает целенаправленное взаимодействие образовательных организаций, занимающихся подготовкой будущих педагогов к воспитательной деятельности, с различными социальными институтами для формирования воспитательных компетенций. Сетевое взаимодействие на принципах школьно-университетского партнерства выступает фактором повышения эффективности практической подготовки будущих педагогов к различным видам профессиональной деятельности [13]. В рамках школьно-университетского партнерства школа приобретает статус равноправного субъекта, наделенного ресурсной автономией, поскольку выступает ключевым механизмом профессионализации подготовки педагогов [14].

В исследовании М.В. Николаевой [15] отмечается, что школьно-университетское партнёрство позволяет, во-первых, обеспечить экспертизу профессиональных разработок педагогов и преподавателей, а во-вторых, увеличить количество практико-ориентированных форматов овладения профессией для студентов.

Правилами реализации данного принципа выступают следующие требования:

– интеграция академического обучения с практико-ориентированной деятельностью в социальной среде;

– интеграция образовательного процесса в сетевое взаимодействие с социальными партнерами, предполагающая совместную разработку основных профессиональных образовательных программ;

– организация педагогической практики на базе социально-педагогических кластеров;

– создание профессиональных сообществ (педагогических мастерских, клубов молодых педагогов);

– формирование многоуровневой системы партнерства, реализация школьно-университетского партнерства;

– привлечение практиков (классных руководителей, социальных педагогов) к преподаванию в вузе;

– организация супервизий с участием представителей партнерских организаций;

– создание цифровой платформы для взаимодействия всех участников.

7. Сущность ***принципа многозадачности*** заключается в педагогической установке, согласно которой образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы моделировать и развивать у будущих педагогов способность к одновременному и эффективному решению комплекса разноплановых профессиональных задач, характерных для деятельности классного руководителя. Деятельность классного руководителя по своей природе является многозадачной: координация работы субъектов образования (обучающиеся, родители, педагоги, администрация), организация внеурочной деятельности, документационное сопровождение и разрешение конфликтных ситуаций и пр. Принцип многозадачности предполагает, что подготовка к такой деятельности не может строиться на решении изолированных узкоспециализированных задач. Студент должен научиться не просто выполнять отдельные функции (например, провести классный час или составить план воспитательной работы), а управлять всем комплексом процессов, составляющих жизнь классного коллектива.

Принцип многозадачности реализуется через интеграцию всех компонентов профессиональной подготовки и соответствует требованиям Профстандарта педагога.

Раскроем *правила реализации принципа* многозадачности:

– использование на учебных занятиях практико-ориентированных заданий, имитирующих реальную деятельность классного руководителя;

– при решении многоаспектных педагогических задач необходимо опираться на интеграцию учебных дисциплин (психология, педагогика, социология, методика воспитательной работы и пр.);

– вовлечение студентов в проектную деятельность (социальные проекты, творческие проекты) как формы тренировки многозадачности;

– применение воспитательных кейсов, моделирующих реальные профессиональные ситуации классного руководителя;

– формирование позитивного отношения к профессиональным вызовам;

– организация супервизий с опытными классными руководителями.

В результаты проведенного исследования успешно достигнута цель исследования: теоретически обоснованы методологические принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета. Решены все поставленные задачи исследования: на основе теоретического анализа научных диссертационных исследований выявлены методологические принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. Автор теоретически обосновал и раскрыл сущность принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях классического университета с опорой на выдвинутые закономерности подготовки.

Основные выводы исследования состоят в том, что:

1. Закономерности и принципы помогают раскрыть сущность процесса подготовки будущих классных руководителей к воспитательной деятельности и отражают существующие внешние и внутренние связи и отношения, от которых зависит успешность достижения её целей. Учёт закономерностей и следование принципам позволяет технологично выстраивать подготовку будущих классных руководителей, придает ей глубокую содержательную и методическую осмысленность.

2. Методологическими закономерностями подготовки будущих классных руководителей к воспитательной деятельности являются следующие тезисы: цели подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности детерминируются законодательными, социальными и нравственными рамками, осознанием роли классного руководителя в воспитании школьников; готовность к воспитательной деятельности зависит от мотивированности студентов на будущую педагогическую профессию, повышенного интереса к воспитанию подрастающего поколения; подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности должна строиться с учетом личностных особенностей студентов университета; эффективность подготовки студентов к воспитательной деятельности зависит от вовлеченности студентов в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности университета; эффективность подготовки студентов, готовых компетентно осуществлять воспитание подрастающего поколения в современных условиях, детерминируется адекватно подобранными методами, средствами, формами, технологиями обучения и воспитания; эффективность подготовки студентов к воспитательной деятельности зависит от практико-ориентированной подготовки, максимально приближенной к педагогической деятельности.

3. Методологическими принципами подготовки будущих классных руководителей к воспитательной деятельности выступают: принцип общественной направленности, принцип профессиональной мотивации студентов, принцип творческого развития личности, принцип социальной активности и практической вовлеченности, принцип контекстности, принцип социального партнерства, принцип многозадачности.

4. Выявленные, обоснованные и актуализированные закономерности подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в классическом университете с опорой на принципы, позволяющие раскрыть сущность процесса подготовки будущих классных руководителей к воспитательной деятельности и отразить существующие внешние и внутренние связи и отношения, от которых зависит успешность достижения поставленных целей, создают перспективы дальнейших теоретико-прикладных исследований, направленных на подготовку будущих педагогов других направлений и профилей подготовки иных типов образовательных учреждений высшей школы. Реализация данных принципов обусловливает модернизацию содержания, моделей и технологий профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Перспектива дальнейших исследований в рамках данной научной проблематики выстраивается по нескольким векторам, углубляющим и расширяющим полученные результаты: проведение кросс-культурных исследований методологических принципов подготовки будущих педагогов в классических университетах различных стран для выявления универсальных инвариантов и национально-специфических моделей подготовки; методологическое переосмысление принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в условиях педагогического вуза.

Библиографический список

1. Гревцева Г.Я. Принципы подготовки студентов к воспитательной работе. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2014; № 4 (40): 131–136.
2. Козел В.И. Принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. *Вышэйшая школа.* 2021; № 6: 26–29.
3. Пустовойтов В.Н., Корнейков Е.Н. Методологические принципы подготовки педагогов к воспитательной деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства. *Современные наукоемкие технологии*. 2021; № 3: 177–181.
4. Литвак Р.А. Подготовка студентов к инклюзивному образованию. *Социальная педагогика.* 2014; № 4: 89–97.
5. Яковлева Н.М. *Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности*. Челябинск: ЧГПИ, 1991.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Владос, 2006.
7. Платонова А.А., Гинберг М.И. Единство художественных и педагогических принципов. *Манускрипт*. 2018; № 11-1 (97): 157–160.
8. Романова Н.Л. *Подготовка будущего педагога-воспитателя в условиях факультета дополнительных педагогических профессий к профессиональной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Бийск, 2006.
9. Шаипова А.Я. *Формирование готовности преподавателей вуза к внеучебной работе со студентами: на примере реализации функций куратора в педвузе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Тюмень, 2010.
10. Фомичева Е.Н. *Формирование готовности студентов – будущих педагогов физической культуры к воспитательной деятельности с подростками девиантного поведения*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010.
11. Курочкина Л.В. *Формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2015.
12. Баткаева Я.А. *Развитие готовности педагогов к воспитательной деятельности на основе формирования профессиональной концептосферы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Владивосток, 2024.
13. Калацкая Н.Н., Валеева Р.А., Дроздикова–Зарипова А.Р., Закирова В.Г., Камалова Л.А., Хаирова И.В., Шамсутдинов А.И., Гараева А.Р., Луканова Я.Е., Сафиуллина Л.Р., Нурмухаметова А.Р., Гасанова З.В. Школьно-университетское партнерство в педагогическом образовании: опыт формирования социальной компетентности школьников. *Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке:* тезисы докладов межвузовской конференции. Казань: Издательство Казанского университета, 2022; Ч. II: 280–289.
14. Руденко И.В. Подготовка студентов магистратуры к воспитательной работе в образовательной организации на основе апостериорной модели. *Балканско научно обозрение*. 2021; Т. 5, № 1 (11): 9–13.
15. Николаева М.В. Школьно-университетское партнерство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратуры. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* Серия: Педагогические науки. 2018; № 2 (125): 26–29.

References

1. Grevceva G.Ya. Principy podgotovki studentov k vospitatel'noj rabote. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2014; № 4 (40): 131-136.
2. Kozel V.I. Principy podgotovki buduschih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vysh`ejshaya shkola.* 2021; № 6: 26-29.
3. Pustovojtov V.N., Kornejkov E.N. Metodologicheskie principy podgotovki pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2021; № 3: 177-181.
4. Litvak R.A. Podgotovka studentov k inklyuzivnomu obrazovaniyu. *Social'naya pedagogika.* 2014; № 4: 89-97.
5. Yakovleva N.M. *Podgotovka studentov k tvorcheskoj vospitatel'noj deyatel'nosti.* Chelyabinsk: ChGPI, 1991.
6. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya.* Moskva: Vlados, 2006.
7. Platonova A.A., Ginberg M.I. Edinstvo hudozhestvennyh i pedagogicheskih principov. *Manuskript.* 2018; № 11-1 (97): 157-160.
8. Romanova N.L. *Podgotovka buduschego pedagoga-vospitatelya v usloviyah fakul'teta dopolnitel'nyh pedagogicheskih professij k professional'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Bijsk, 2006.
9. Shaipova A.Ya. *Formirovanie gotovnosti prepodavatelej vuza k vneuchebnoj rabote so studentami: na primere realizacii funkcij kuratora v pedvuze.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2010.
10. Fomicheva E.N. *Formirovanie gotovnosti studentov – buduschih pedagogov fizicheskoj kul'tury k vospitatel'noj deyatel'nosti s podrostkami deviantnogo povedeniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
11. Kurochkina L.V. *Formirovanie gotovnosti buduschego pedagoga k deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya po pedagogicheskomu soprovozhdeniyu professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2015.
12. Batkaeva Ya.A. *Razvitie gotovnosti pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti na osnove formirovaniya professional'noj konceptosfery*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladivostok, 2024.
13. Kalackaya N.N., Valeeva R.A., Drozdikova-Zaripova A.R., Zakirova V.G., Kamalova L.A., Hairova I.V., Shamsutdinov A.I., Garaeva A.R., Lukanova Ya.E., Safiullina L.R., Nurmuhametova A.R., Gasanova Z.V. Shkol'no-universitetskoe partnerstvo v pedagogicheskom obrazovanii: opyt formirovaniya social'noj kompetentnosti shkol'nikov. *Obrazovanie, professional'noe razvitie i sohranenie zdorov'ya uchitelya v XXI veke:* tezisy dokladov mezhvuzovskoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022; Ch. II: 280-289.
14. Rudenko I.V. Podgotovka studentov magistratury k vospitatel'noj rabote v obrazovatel'noj organizacii na osnove aposteriornoj modeli. *Balkansko nauchno obozrenie.* 2021; T. 5, № 1 (11): 9-13.
15. Nikolaeva M.V. Shkol'no-universitetskoe partnerstvo v podgotovke pedagogov nachal'noj shkoly pri realizacii osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy po urovnyu magistratury. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; № 2 (125): 26-29.

Статья поступила в редакцию 26.07.26

УДК 378.796.011.1

Kolodeznikova S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kolsar@mail.ru*

ASSESSING THE LEVEL OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT IN FUTURE EDUCATORS: CRITERIA, INDICATORS, AND ASSESSMENT LEVELS. The article examines an issue of pedagogical assessment regarding the level of physical culture development among future teachers within the professional education system. The relevance of the research is due to the increasing demands of society for the health and personal maturity of teaching staff, enshrined in educational legislation, as well as the need to create effective tools for monitoring the quality of professional training of teachers in the aspect of health care. The purpose of the study is the theoretical substantiation and development of a criteria-evaluation apparatus, including criteria, indicators and levels of formation of physical culture of the personality of future teachers, as well as the approbation of diagnostic methods in the conditions of a real educational process. In the course of the research, based on systemic, personality-activity and axiological approaches, the structural components of physical culture of personality are identified: motivational-value, cognitive, activity-based and reflexive. For each component, the corresponding criteria and indicators are defined, allowing to objectively assess the degree of formation of the studied quality. A system of diagnostic operations has been developed and implemented, including pedagogical observation, questionnaires, testing and analysis of students' activity products. The results of an empirical study conducted on the basis of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University with the participation of 78

students of pedagogical training areas are presented. It was revealed that the predominant part of students (over 50%) has an average level of formation of physical culture of personality, a high level was diagnosed only in 15–17% of respondents, and a low level was recorded in a third of students. A gap between the cognitive and activity components was established, which indicates insufficient transformation of knowledge into practical activity.

Keywords: **physical culture of personality, pedagogical diagnostics, criteria and indicators, levels of formation, future teachers, professional education, health care**

С.И. Колодезникова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kolsar@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ

В центре внимания настоящей статьи – проблема педагогической диагностики физической культуры личности у студентов педагогических направлений подготовки. Её актуальность продиктована двумя обстоятельствами. Во-первых, современный социальный запрос к учителю предполагает не только предметную компетентность, но и личностную зрелость, хорошее физическое и психическое здоровье – это требование нашло отражение в образовательных стандартах и законе «Об образовании». Во-вторых, в системе профессиональной подготовки педагогов до сих пор отсутствует надёжный диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценивать уровень физической культуры личности и отслеживать его динамику, что существенно затрудняет управление качеством образования в здоровьесберегающем аспекте. Работа посвящена теоретическому обоснованию и эмпирической проверке критериально-оценочного аппарата физической культуры личности, включающего критерии, показатели и уровни сформированности этого личностного образования. Для этого в работе на основе системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов выделена структура физической культуры личности будущего педагога, включающая четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Для каждого компонента определены соответствующие критерии и показатели, позволяющие объективно оценить степень сформированности исследуемого качества. Разработана и внедрена система диагностических операций, включающая педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и анализ продуктов деятельности студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого на базе Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с участием 78 студентов педагогических направлений подготовки. Выявлено, что преобладающая часть студентов (свыше 50%) имеет средний уровень сформированности физической культуры личности, высокий уровень диагностирован лишь у 15–17% респондентов, а у трети студентов зафиксирован низкий уровень. Установлен разрыв между когнитивным и деятельностным компонентами, что свидетельствует о недостаточной трансформации знаний в практическую деятельность. Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию физической культуры личности будущих педагогов и позволяют скорректировать образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: **физическая культура личности, педагогическая диагностика, критерии и показатели, уровни сформированности, будущие учителя, профессиональное образование, здоровьесбережение**

Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется качественным изменением требований к профессиональной подготовке педагогических кадров. В условиях модернизации образования, внедрения новых образовательных стандартов и увеличения психоэмоциональной нагрузки на учителя особую значимость приобретает проблема сохранения и укрепления здоровья педагога как условия его эффективной профессиональной деятельности [1; 2].

В действующих нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность системы высшего образования: Федеральном государственном образовательном стандарте и Законе «Об образовании в Российской Федерации» – особое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образовательного процесса. Кроме того, в них зафиксировано требование о необходимости формировать у будущих педагогов готовность выстраивать здоровьесберегающую образовательную среду [3; 4]. В этом контексте воспитание физической культуры личности будущего учителя перестаёт быть рядовой задачей учебного плана и выходит на уровень стратегических ориентиров всего непрерывного педагогического образования. И это вполне объяснимо: как справедливо подчёркивается в работах многих авторов, именно учитель выступает центральным звеном в создании и поддержании здоровьесберегающего пространства школы, следовательно, его собственная физическая культура выступает основой для трансляции ценностей здоровья подрастающему поколению [1; 5].

Вместе с тем анализ научной литературы и образовательной практики свидетельствует о том, что проблема диагностики уровня сформированности физической культуры личности будущего педагога остаётся недостаточно разработанной. В педагогической науке существует множество подходов к определению сущности физической культуры личности, однако отсутствует единый диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить степень её сформированности у студентов педагогических вузов. Это затрудняет мониторинг эффективности образовательного процесса в данном направлении и своевременную коррекцию педагогических воздействий.

Необходимость создания объективного диагностического аппарата для оценки уровня сформированности физической культуры личности (ФКЛ) будущих педагогов продиктована рядом объективных противоречий, в числе которых следует назвать расхождение между зафиксированными в профессиональном стандарте требованиями к физической готовности педагога и фактическим уровнем подготовленности студентов к здоровьесберегающей деятельности; несоответствие между тем потенциалом, которым располагает вузовская образовательная среда, и тем, как он реально используется в процессе формирования физической культуры личности; наконец, разрыв между настоятельной потребностью в повышении уровня физической культуры будущих учителей и отсутствием апробированного диагностического аппарата, позволяющего систематически отслеживать динамику этого процесса.

Известно, что результативность любой педагогической системы невозможно оценить без опоры на регулярный мониторинг, предполагающий сравнение достигнутых результатов с запланированными. Отсюда следует, что разработка объективных критериев, показателей и уровневых характеристик ФКЛ – задача не просто актуальная, а базовая для всей системы профессиональной подготовки педагогов. Без их научного обоснования и последующей проверки в ходе диагностических процедур, проводимых на разных этапах обучения, трудно рассчитывать на сколько-нибудь осмысленное совершенствование образовательного процесса. Все вышесказанное обусловливает актуальность настоящего исследования.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы, во-первых, теоретически обосновать критериально-оценочный аппарат ФКЛ будущих педагогов, а во-вторых, эмпирически проверить его состоятельность и дать развёрнутую характеристику уровням сформированности этого качества.

Для достижения поставленной цели мы сформулировали несколько последовательных задач: уточнить критерии и соответствующие им показатели, которые бы адекватно отражали внутреннюю структуру ФКЛ; сформировать пакет диагностических процедур, пригодных для использования в условиях педагогического вуза; наконец, провести первичную диагностику и осмыслить полученные результаты.

Научная новизна работы состоит в том, что предлагается и апробируется целостный диагностический комплекс, который ориентирован именно на педагогические специальности и позволяет оценивать ФКЛ не только количественно, но и качественно, как интегративную характеристику личности будущего учителя.

Теоретическая значимость работы видится нам в уточнении структурно-содержательной модели ФКЛ будущего учителя и в расширении понятийного пространства педагогической диагностики применительно к сфере здоровьесбережения.

Практическая значимость заключается в том, что разработанный инструментарий может быть использован преподавателями вузов для текущего контроля, своевременной коррекции учебно-воспитательного процесса и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов в ходе формирования их физической культуры.

Исследование базировалось на комплексе взаимодополняющих методов, который включил в себя как теоретические: анализ научной литературы по проблеме физической культуры личности и педагогической диагностики, обобщение и систематизацию имеющихся научных подходов, так и эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение материалов учебной деятельности студентов. Обработка эмпирических данных осуществлялась с привлечением методов математической статистики.

Диагностика уровня сформированности физической культуры личности будущих учителей реализовывалась в рамках констатирующего эксперимента, проведённого на базе Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Респондентами эксперимента стали студенты 2–3 курсов педагогических направлений подготовки (n = 78 человек). Диагностическое исследование проводилось в первом семестре 2025–2026 учебного года.

В ходе теоретического анализа проблемы и обобщения научных подходов к определению понятия физической культуры личности [1; 2; 5; 6] нами была разработана структура физической культуры личности будущего педагога и выделены четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых отражает определённый аспект этого интегративного качества.

Мотивационно-ценностный объединяет ценностные ориентации в сфере телесного совершенствования, устойчивый интерес к физкультурно-спортивной деятельности и осмысление её роли в профессиональном становлении учителя.

Когнитивный охватывает совокупность знаний о здоровом образе жизни, методах физического самосовершенствования, здоровьесберегающих технологиях, а также о способах предупреждения профессиональных расстройств и стрессовых состояний.

Деятельностный выражается в реальной практике здоровьесбережения: регулярности занятий, уровне двигательной подготовленности, умении внедрять оздоровительные методики в учебно-воспитательный процесс.

Рефлексивный связан с навыками самонаблюдения, адекватной оценки собственного физического состояния, планирования и коррекции индивидуальной физкультурно-оздоровительной траектории, а также готовностью к непрерывному личностному росту в этой области.

Выбор указанных компонентов послужил основой для построения критериального аппарата диагностики [7], поскольку они в совокупности охватывают все существенные стороны исследуемого феномена – от внутренних побуждений до внешних проявлений и рефлексивной регуляции. Взаимосвязь выбранных критериев и их показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности физической культуры личности будущего учителя

Критерий	Показатели
Мотивационно-ценностный	– сформированность ценностного отношения к физической культуре и здоровью; – наличие устойчивой мотивации к занятиям физической культурой; – осознание значимости физической культуры для профессиональной деятельности педагога
Когнитивный	– знание основ здорового образа жизни; – знание методов и средств физического самосовершенствования; – владение основами здоровьесберегающих технологий
Деятельностный	– регулярность занятий физической культурой и спортом; – владение двигательными умениями и навыками; – умение применять здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности
Рефлексивный	– способность к самоанализу уровня физического развития; – умение планировать и корректировать деятельность по формированию физической культуры; – готовность к саморазвитию в сфере физической культуры

На основе учёта предложенных критериев и показателей нами были определены три уровня сформированности физической культуры личности будущего педагога: высокий (развитый), средний (достаточный) и низкий (элементарный). Обратимся к рассмотрению указанных уровней.

Высокий (развитый) уровень характеризуется сформированной системой ценностных ориентаций в сфере физической культуры, устойчивой внутренней мотивацией к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Студенты данного уровня демонстрируют глубокие и системные знания о здоровом образе жизни, методах физического самосовершенствования и здоровьесберегающих технологиях. Они регулярно занимаются физической культурой (не менее 3–4 раз в неделю), владеют широким спектром двигательных умений и навыков, способны самостоятельно планировать и корректировать свою физкультурно-оздоровительную деятельность. Им присуща развитая рефлексия, умение объективно оценивать уровень своего физического развития и определять пути его совершенствования. Такие студенты проявляют готовность к трансляции ценностей физической культуры в своей будущей профессиональной деятельности.

Средний (достаточный) уровень отличает наличие ценностного отношения к физической культуре, однако мотивация к занятиям носит преимущественно внешний характер (например, необходимость сдачи зачётов или нормативов). Студенты данного уровня обладают достаточными знаниями в области физической культуры и здорового образа жизни, но эти знания носят фрагментарный характер. Занятия физической культурой носят нерегулярный характер (1–2 раза в неделю), двигательные умения и навыки сформированы на среднем уровне. Способность к самоанализу и рефлексии проявляется эпизодически, планирование физкультурно-оздоровительной деятельности осуществляется с помощью преподавателя. Готовность к применению здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности выражена недостаточно.

Низкий (элементарный) уровень характеризуется отсутствием устойчивого ценностного отношения к физической культуре, низкой мотивацией к занятиям. Студенты данного уровня демонстрируют поверхностные бессистемные знания о здоровом образе жизни, не владеют методами физического самосовершенствования. Занятия физической культурой носят эпизодический характер или отсутствуют, двигательные умения и навыки сформированы на низком уровне. Способность к самоанализу и рефлексии практически не развита, студенты не могут объективно оценить уровень своего физического развития и не видят необходимости в его совершенствовании. Отсутствует готовность к применению здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности.

Для оценки уровня сформированности физической культуры личности и выявления характера мотивации студентов к занятиям мы обратились к комплексу эмпирических методов. В их число вошли включённое наблюдение за поведением студентов на учебных занятиях по физической культуре, тестовые процедуры, письменный опрос (анкетирование), а также неформализованные беседы с преподавателями кафедры физического воспитания и самими студентами. При разработке диагностического инструментария мы опирались на адаптированную методику изучения отношения личности к здоровью и здоровому образу жизни, дополнив её собственными опросными листами. Эти разработки были нацелены, прежде всего, на оценку двух ключевых структурных составляющих физической культуры личности: когнитивной (знаниевой) и деятельностной (практической).

Результаты первичного диагностического среза представлены на рисунке 1.

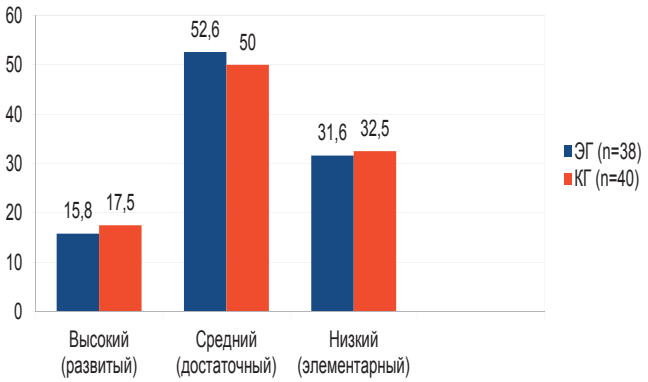


Рис. 1. Распределение студентов по уровням сформированности физической культуры личности

Анализ полученных данных показывает, что большая часть опрошенных студентов (свыше половины) относится к среднему (достаточному) уровню. Это означает, что, несмотря на наличие у них базовых представлений и некоторых практических умений в сфере физической культуры, внутренняя мотивация остаётся слабой, а регулярность самостоятельных занятий – недостаточной. Каждый третий респондент продемонстрировал низкий уровень (в экспериментальной группе – 31,6%, в контрольной – 32,5%), что является серьёзным сигналом о необходимости целенаправленной корректировки образовательной работы в вузе. Что касается высокого уровня, то он был зафиксирован лишь у 15–17% участников. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о невысокой эффективности сложившейся практики физкультурно-оздоровительной работы со студентами педагогического профиля.

Если сравнить отдельные компоненты диагностики уровня сформированности физической культуры личности, можно утверждать, что самые высокие показатели зафиксированы по когнитивному компоненту, т. е. студенты демонстрируют достаточный уровень знаний о здоровом образе жизни, но практическая реализация этих знаний недостаточно выражена. Подтверждается низкими показателями мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов. Этот разрыв согласуется с данными исследований других авторов [2; 6]. Рефлексивный компонент также находится на недостаточном уровне развития, что проявляется в неспособности студентов объективно оценивать уровень своего физического развития и планировать его совершенствование.

Проведённое исследование убедительно показывает: воспитание физической культуры личности будущего педагога – это не разовое мероприятие, а долгосрочная системная работа. Однако сама по себе такая работа, как мы убедились, недостаточно эффективна без постоянного диагностического сопровождения. Только регулярно отслеживая изменения в уровне ФКЛ у студентов, преподаватель получает возможность своевременно корректировать свои действия и выбирать наиболее действенные педагогические стратегии. Разработанный нами диагностический инструментарий, судя по результатам апробации, успешно справляется с этой функцией.

Обобщая сказанное, подчеркнём: в нынешних условиях подготовка учителя, способного эффективно работать в школе, невозможна без целенаправ-

ленного формирования его физической культуры. Но, как показывает опыт, один лишь процесс воспитания, если он не опирается на данные объективной диагностики, теряет свою направленность и эффективность. Лишь имея достоверную информацию об актуальном уровне ФКЛ каждого студента, можно принимать обоснованные решения о корректировке образовательной стратегии. Предложенный в данной работе диагностический аппарат, на наш взгляд, представляет собой именно такой инструмент, который может быть востребован в повседневной практике преподавателей педагогических вузов.

Таким образом, результаты исследования подтверждают достижение сформулированной цели и поставленных задач. В качестве ближайших перспектив мы видим, во-первых, внедрение разработанной системы формирования ФКЛ в реальную образовательную практику; во-вторых, проведение повторной диагностики для оценки её действенности; в-третьих, подготовку методических рекомендаций для преподавателей вузов по организации этой работы; и, наконец, дальнейшее совершенствование диагностического инструментария, в частности, за счёт включения в него методов объективной оценки физического состояния студентов.

Библиографический список

1. Лубышева Л.И. *Концепция формирования физической культуры человека*. Москва: ГЦИФК, 1992.
2. Ильин Е.П. *Психология спорта*. Санкт-Петербург: Питер, 2019. Available at: https://ibooks.ru/bookshelf/361842/reading
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* У**каз Президента РФ**. Available at: https://mvd.consultant.ru/documents/1058493
5. Бальсевич В.К. *Физическая культура для всех и для каждого.* Москва: Физкультура и спорт, 1988.
6. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения:* книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
7. Ефремов О.Ю. *Педагогическая диагностика в современном образовании: системный подход к познавательно преобразовательной деятельности педагога.* Педагогическая диагностика. 2017; № 5: 3–7.

References

1. Lubysheva L.I. *Koncepciya formirovaniya fizicheskoj kul'tury cheloveka*. Moskva: GCIFK, 1992.
2. Il'in E.P. *Psihologiya sporta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019. Available at: https://ibooks.ru/bookshelf/361842/reading
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta RF. Available at: https://mvd.consultant.ru/documents/1058493
5. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i dlya kazhdogo.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
6. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya:* kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
7. Efremov O.Yu. *Pedagogicheskaya diagnostika v sovremennom obrazovanii: sistemnyj podhod k poznavatel'no preobrazovatel'noj deyatel'nosti pedagoga.* Pedagogicheskaya diagnostika. 2017; № 5: 3-7.

Статья поступила в редакцию 18.08.26

УДК 372.881.161.1

Kondrashova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@mail.ru*

ADAPTATION OF AUTHENTIC TEACHING MATERIALS AND WORKING WITH THEM IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES. The article is devoted to a problem of teaching foreign students in Russian universities. It examines linguistic and extralinguistic features of educational materials used in the educational process within the Russian higher education system. A definition of authentic educational materials is provided. Difficulties that non-native speakers face in understanding authentic educational materials are analysed, and reasons for the need to adapt them are substantiated. A definition of adaptation of authentic educational materials is given, along with its principles and algorithm. Mechanisms for adapting educational, scientific, and special texts are discussed, and specific examples of original and adapted texts are provided. The article discusses the methodology for working with authentic educational materials in a foreign-language classroom and the techniques for supporting international students as they master Russian-language authentic materials; it also provides examples of tasks that the author uses in teaching Russian as a foreign language for specific purposes.

Keywords: **Foreign students, Russian as a foreign language for specific purposes, authentic learning materials, authentic specialized text, authentic learning task, adaptation, content-language integrated learning, scaffolding**

Н.В. Кондрашова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru*

АДАПТАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ И РАБОТА С НИМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов в вузах России на русском языке. Рассматриваются лингвистические и экстралингвистические особенности учебных материалов, использующихся в учебном процессе в российской системе высшего образования. Даётся определение аутентичных учебных материалов. Анализируются трудности понимания аутентичных учебных материалов инофонами и обосновываются причины необходимости их адаптации. Даётся определение адаптации аутентичных учебных материалов, указываются её принципы и алгоритм. Освещаются механизмы адаптации учебно-научных и специальных текстов и приводятся конкретные примеры исходных и адаптированных текстов. Освещается методика работы с аутентичными учебными материалами в иностранной аудитории и техника поддержки иностранных студентов на пути их овладения русскоязычными аутентичными материалами, приводятся примеры заданий, использующихся автором в практике преподавания русского языка как иностранного для специальных целей.

Ключевые слова: **иностранные студенты, русский язык как иностранный для специальных целей, аутентичные учебные материалы, аутентичный специальный текст, аутентичное учебное задание, адаптация, предметно-языковое интегрированное обучение, скаффолдинг**

Как известно, эффективность профессионального обучения иностранных студентов в российском вузе и их академическая успеваемость во многом зависит от уровня их иноязычной (русскоязычной) профессиональной коммуникативной компетенции, то есть «способности участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации» [1, с. 100], в нашем случае – на русском языке как иностранном. Эта компетенция формируется в процессе всего обучения иностранного студента в российском вузе на основе изучения аутентичных русскоязычных материалов, предлагаемых русскоязычными преподавателями учебных предметов. Однако уровень языкового наполнения этих материалов является недоступным для первокурсника-иностранца, поэтому аутентичные учебные материалы, предоставляемые русскоязычными преподавателями-предметниками, нуждаются в существенной методической трансформации и адаптации и целенаправленном изучении в курсе языка для специальных целей под руководством квалифицированного преподавателя русского языка как иностранного (РКИ). Методическая трансформация специального аутентичного текста с целью его адаптации с учётом нужд и возможностей иностранных студентов, а также дальнейшая работа с полученным текстом на занятиях по языку специальности требует от преподавателя РКИ глубоких знаний целого комплекса проблем: адаптационных проблем иностранных студентов и причин возможной дезадаптации, лингвистических особенностей специального текста, природы феноменов аутентичности и адаптации аутентичного текста, приёмов адаптации аутентичного текста. Такая сложность и комплексность работы с учебно-научным и специальным русскоязычным тек-

стом в иностранной аудитории российского вуза привела к тому, что этот аспект методики преподавания РКИ до сих пор является самым малоизученным. Однако именно этот аспект нуждается во всестороннем изучении, поскольку успешное овладение русским аутентичным языком учебных предметов и будущей специальности является для иностранного студента ключом к получению профессии. Изложенные факты обусловливают актуальность нашего исследования.

Сложность понимания аутентичных текстов и необходимость их адаптации в целях облегчения понимания инофонами давно привлекает внимание учёных и преподавателей-практиков к проблемам аутентичности и адаптации. Под аутентичным продуктом деятельности традиционно понимается реальный, «действительный, подлинный» [2, с. 29]. Говоря о характеристиках аутентичных текстов как материалах для обучения, преподаватели иностранных языков наряду с выделением их положительных аспектов, таких как способность мотивировать обучающихся, вызывать интерес, демонстрировать всё богатство изучаемого языка, показывать реальную языковую ситуацию и тем самым формировать адекватное представление об изучаемом языке, всегда подчёркивают их недоступность для понимания неподготовленным адресатом, например, инофоном, приводящую к нарушению дидактического принципа посильности и доступности [3, с. 12; 4, с. 75, 77; 5, с. 119; 6, с. 230]. Причиной недоступности аутентичных материалов традиционно считается их *лингвистическая* сложность. Этот факт привёл к идее адаптации аутентичных материалов, под которой понималось их *облегчение*, *упрощение*: «Адаптированный текст – облегчённый текст литературно-художественных и других произведений, приспособленный для малоподготовленных читателей или детей; применяется чаще при изучении иностранного языка» [7, с. 12; 6].

Идея отбора и упрощения аутентичного материала в учебном процессе была выдвинута ещё в первой половине XX века: анализ и строгий отбор лексики, составление лексического минимума, необходимого и достаточного для овладения иностранным (английским) языком, стремление градуировать предлагаемый обучающимся материал по лексическим и грамматическим трудностям, структурировать и ограничивать определённым уровнем мы впервые находим в методиках М. Уэста и Г. Палмера [8, с. 39–41]. Так, М. Уэст формировал строго ограниченные лексические минимумы, на базе которых затем строились учебные тексты и задания. Кроме того, он рекомендовал исключать стилистические синонимы, низкочастотные и эмоционально окрашенные слова; избегать текстов, описывающих специфические национальные реалии, так как они могут быть непонятны носителям других культур, и придерживаться нейтральных тем; семантизировать лексику с помощью картинок; разбивать текст на части, сокращать оригиналы и упрощать их язык, используя только известный обучающемуся словарь; пересказывать поэтические тексты с помощью прозаических и другие приёмы упрощения восприятия текста, до сих пор лежащие в основе механизма адаптации аутентичного текста [9, с. 211–222]. На рубеже веков в отечественной методике появилось понятие «методической аутентичности текста», которое трактовалось как максимальная приближенность учебных адаптированных текстов к естественным [10, с. 14].

В настоящее время различаются понятия аутентичности текста, материалов и заданий [11, с. 25] (определения данных терминов мы дадим в основной части статьи), однако чаще всего в поле внимания исследователей адаптации попадает специальный *текст,* наполняющий профессионально ориентированные учебные материалы, и его лингвистические особенности как причина неполного понимания этих материалов иностранцами.

На наш взгляд, представленное выше понимание аутентичности как преимущественно текстовой характеристики и адаптации как упрощения не полностью соответствует задачам современного процесса обучения иностранных студентов в российском вузе на русском языке и нуждается в расширении и уточнении. С одной стороны, мы предлагаем рассмотреть не только аутентичные тексты, но весь комплекс предлагаемых студенту-иностранцу аутентичных учебных материалов в современных реалиях российской образовательной системы. С другой стороны, при обосновании необходимости адаптации аутентичных материалов мы считаем необходимым учитывать не только их лингвистическую сложность, но и ряд других факторов, о которых мы скажем в основной части.

Целью нашего исследования является построение методики работы с аутентичными учебными материалами на русском языке на занятиях по языку специальности в иностранной аудитории российского технического вуза.

Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

– уточнить понятие аутентичности учебных материалов применительно к учебному процессу в российском техническом вузе;

– рассмотреть особенности аутентичных учебных материалов;

– проанализировать причины неполного понимания аутентичных учебных материалов студентами-инофонами;

– уточнить понятие адаптации учебных материалов с учётом широкого спектра причин их плохого понимания инофонами;

– найти приёмы адаптации учебных материалов с учётом особенностей их восприятия иностранными студентами;

– смоделировать комплекс заданий, поддерживающих иностранных студентов на пути их овладения аутентичными учебными материалами.

Объектом исследования послужил процесс обучения языкам общеобразовательных предметов и основам языков технических специальностей студентов 1 курса (на примере Университета ИТМО, Санкт-Петербург). Предметом исследования стала работа с аутентичными учебными материалами на занятиях по языку для специальных целей в указанном университете.

Поставленные задачи были выполнены с помощью следующих методов: контент-анализ учебных материалов, предлагаемых студентам 1 курса в Университете ИТМО; сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к преподаванию иностранных языков (в частности, РКИ) в целом и к обучению языкам специальностей в частности; наблюдение за процессом восприятия иностранными студентами аутентичных учебных материалов и многофакторный анализ результатов наблюдения; анкетирование иностранных студентов с целью определения проблем их академической адаптации; метод экспертных оценок (опрос преподавателей различных предметов с целью определения степени успешности использованных в учебном процессе приёмов работы с их учебными материалами на занятиях по языкам соответствующих специальностей); анализ академической успешности иностранных студентов бакалавриата Университета ИТМО.

Научная новизна проведённого исследования заключается в расширении поля рассмотрения аутентичных материалов, в привлечении при изучении понятия адаптации новых факторов и в составлении новой, более полной и комплексной по сравнению с имеющимися, методики работы с аутентичными учебными материалами.

Теоретическая значимость состоит в теоретическом обосновании необходимости более широкого подхода к процессу работы с учебными материалами академической и профессиональной направленности и в построении комплексной теоретической базы этого процесса.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных нами результатов в практике обучения иностранных студентов российских университетов языкам специальностей.

Обычно, поступив в российский университет на одну из русскоязычных программ бакалавриата или магистратуры, иностранные студенты оказываются в одной общей учебной группе с российскими студентами и находятся с ними в равных условиях, следовательно, для успешной аттестации инофоны должны выполнять те же требования, что и носители русского языка и российских образовательных традиций. Таким образом, иностранные студенты получают от преподавателей всех дисциплин те же учебные материалы и задания, что и российские студенты. Эти учебные материалы мы будем считать аутентичными.

Как было сказано выше, при рассмотрении аутентичности Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин разделяли аутентичные тексты, задания и материалы. Под аутентичными материалами они понимают «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны» [11, с. 25], под аутентичным заданием – «учебное задание, соответствующее реальной коммуникативной задаче, которая может встречаться в жизни носителей языка» [11 с. 25], аутентичным текстом они считают «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [11, с. 25–26]. Расширяя определения, данные Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным применительно к лингводидактике, и принимая во внимание все учебные дисциплины российского вуза, мы считаем аутентичными учебными материалами материалы, использующиеся в реальном учебном процессе российского вуза, подготовленные русскоязычными преподавателями общеобразовательных и специальных дисциплин для осуществления своей преподавательской деятельности на русском языке без учёта национальных и языковых особенностей обучающихся. То есть эти учебные материалы по умолчанию предназначены для русскоязычных студентов. Наполнением этих материалов является в том числе аутентичный устный или письменный специальный текст, под которым мы понимаем «сообщение, относящееся к определённой области знаний со своей терминологической номенклатурой и несущее профессионально значимую информацию» [1, с. 37]. Учебный материал сопровождается учебным заданием, то есть инструкцией, руководством к действию, которое обучающиеся должны выполнить с этим учебным материалом. Таким образом, на наш взгляд, учебный материал является в этой триаде самым широким понятием, включающим в себя два других: текст и задание, поэтому, рассматривая аутентичные учебные материалы, мы будем рассматривать и аутентичный специальный текст, и аутентичные учебные задания, функционирующие в реальном учебном процессе российского вуза.

Аутентичные материалы, использующиеся преподавателями учебных дисциплин, даже если они для студенческой аудитории содержательно адаптированы, по сравнению с чисто научным или профессиональным текстом, предназначенным для научного или профессионального сообщества, оказываются недоступными для понимания первокурсником-иностранцем. Проанализируем причины этого.

Первой лежащей на поверхности причиной является слишком высокий языковой уровень наполняющих аутентичные учебные материалы учебно-научных и специальных текстов. Эти тексты составлены на микроязыке той или иной учебной дисциплины или специальности, а их грамматическую базу составляют конструкции научного стиля речи. Язык специальности – это «совокупность языковых средств, предпочтительно используемая специалистами определённой области знания в целях обеспечения однозначного взаимопонимания» [12, с. 104]. В лингводидактике «язык специальности – это аспект обучения языку, обеспечи-

вающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [11, с. 360]. В данной работе для обозначения этого аспекта мы придерживаемся термина «язык для специальных целей», принимая во внимание, что, исходя из поставленных задач, курс языка для специальных целей можно разделить на изучение русского языка для академических целей и изучение русского языка для профессиональных целей [13, с. 59], то есть на занятия по изучению языка учебных предметов и языка широких профессиональных сфер, а также профессиональных культур. В любом случае следует признать, что владение и академическим языком, и языком специальности «является, как правило, вторичным и базируется на общем владении иностранным языком» [11, с. 360].

Как известно, иностранные студенты перед поступлением на основные русскоязычные программы российских университетов проходят обучение на подготовительном курсе длительностью в один учебный год, в результате чего должны достичь уровня общего владения русским языком ТРКИ-1 (В1). Проведённые нами с помощью инструмента «Текстометр» (textometr.ru) замеры языкового уровня текстов, функционирующих в реальном учебном процессе, в редких случаях выявили уровень В2.II, чаще С1, но главным образом С2/уровень носителя, зачастую с комментарием «ой-ой-ой, этот текст сложный даже для носителя». Очевидно, что отведённого на подготовительный курс времени и языкового уровня, которого можно достичь за это время, недостаточно для понимания содержания учебных материалов, с которыми инофоны сталкиваются сразу же по окончании подфака. Наши наблюдения подтверждаются результатами зарубежной педагогики. Так, известный канадский исследователь обучения на неродном языке Джим Камминс установил, что для овладения академическим языком (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) и способностью использовать иностранный язык как инструмент познания и обучения требуется 5–7 лет и более [14, с. 72].

Лингвистическими трудностями специального письменного текста, вызывающими непонимание этого типа текста инофонами, являются следующие его атрибуты: обилие специальных терминов, составляющих лексическую базу специального текста; абстрактность лексики; сложность грамматических конструкций и наличие специфических конструкций научного стиля речи, лежащего в основе микроязыков всех специальностей; сложность композиции текста. Далеко не все первокурсники основных программ успевают на предыдущем подготовительном курсе освоить причастия, деепричастия, все виды сложных предложений, оформляющие логику научной речи, базовую терминологию будущей профессии и конструкции научного стиля речи. Так, изучение способов выражения причинно-следственных отношений в простом и сложном предложении на подготовительном курсе не предусматривает знакомство с предлогами «в силу» и «ввиду» программой ТРКИ-1 [15, с. 125, 140; 16, с. 16, 19], а союзы «вследствие того, что» (и предлог «вследствие»), «в связи с тем что» (и предлог «в связи с»), «поскольку» включены только в программу профессионального модуля ТРКИ-1 [16, с. 27–28, 30–31]. Следовательно, если первокурсник на этапе довузовской подготовки не прошёл специальный курс научного стиля речи, что, к сожалению, не редкость, то при чтении текстов учебно-профессиональной сферы он сталкивается с логико-семантическими барьерами, препятствующими пониманию смысла и логики академического текста и затрудняющими выполнение учебных заданий, например, решение математических и физических задач.

Понимание устного текста лекции, кроме перечисленных выше лингвистических особенностей специального текста, затрудняется следующим:

– высоким темпом речи и индивидуальными особенностями дикции лектора;

– редукцией, которая является неотъемлемой частью устной речи. При этом редукции подвергаются окончания слов, которые являются носителями грамматических значений. Если инофон не слышит окончание и не имеет достаточного языкового опыта для его самостоятельного восстановления, то он сталкивается с логическим барьером, не будучи в состоянии создать смысловые связи между словами в потоке речи;

– наличием неполных предложений, которое также приводит к возникновению логических барьеров восприятия речи;

– наличием элементов разговорной речи и сленга. В микроязыках специальностей присутствует большое число единиц профессионального сленга. В частности, это является отличительной чертой языка сферы информационных технологий. Кроме того, в устной речи современного лектора могут присутствовать единицы молодёжного сленга, студенческого сленга, слова-паразиты. Эти лексические единицы не изучаются на подготовительном курсе, и неподготовленный слушатель неизбежно сталкивается со стилистическим и семантическим барьерами восприятия речи;

– наличием эмоционально окрашенных лексических единиц. Например, в речи преподавателей математики часто можно встретить слова в уменьшительно-ласкательной форме: «единичка», «нолик», «табличка», «стрелочка», «значок» и другие диминутивы. Используя эти слова, лектор думает, что облегчает студенту понимание, стремясь сократить дистанцию между собой и студентом. Однако для инофона, знакомого лишь с лексическим минимумом базового уровня или в идеале ТРКИ-1, эти единицы представляют дополнительную трудность;

– возможным наличием образных выражений, фраз с подтекстом и прецедентных высказываний из известных носителям русской культуры текстов, пословиц, поговорок. В качестве примера приведём попытку преподавателя философии объяснить значение терминов «идеализм» и «материализм» с помощью фразы из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» «Утром – деньги, вечером – стулья» (иллюстрация идеализма) и её перефразирования «Утром – стулья, вечером – деньги» (иллюстрация материализма). Возможно, студенту-носителю русского языка и русской культуры подобные способы объяснения помогают, однако скрытый смысл, таящийся в таких единицах речи, недоступен для неподготовленного слушателя-инофона и приводит к искажённому пониманию или полному непониманию смысла данного речевого отрезка.

Однако не только лингвистические особенности языка специальности и специальных устных и письменных текстов затрудняют их понимание инофонами и должны быть учтены при их адаптации. Мы присоединяемся к мнению коллег, например, Домышевой С.А. и Копыловой Н.В. о том, что неспособность адекватно воспринимать представленную в учебном материале информацию «не всегда связана с несформированностью лексических и грамматических навыков» [17, с. 25]. На восприятие аутентичных учебных материалов влияют и возрастные особенности обучающихся, в частности, специфические черты современного поколения. Например, большой объём академического текста, особенно устного, сам по себе не является большим препятствием к восприятию этого текста. Однако для современного поколения студентов именно этот параметр становится барьером при работе с текстом. Исследователи учебного процесса современного вуза (Ферсман Н.Г., Землинская Т.Е. и другие) установили, что «возникновение новых, прежде всего аудиовизуальных средств передачи информации, скорость ее поступления, необходимость переработки большого объема информации привели к изменению механизма ее восприятия: на смену линейному чтению пришло чтение непоследовательное, фрагментарное» [18, с. 153]. Клиповость мышления современных молодых людей приводит к выработке когнитивной стратегии фрагментарного усвоения материала и не позволяет воспринимать большой объём поступающей информации целостно. Отсюда возникает «конфликт между индивидуальным когнитивным стилем усвоения студентом информации (клиповым) и традиционной линейной подачей информации, преимущественно лекционной» [18, с. 154]. Разумеется, эта особенность мышления присуща не только инофонам и приводит к необходимости учёта возрастных характеристик современного поколения студентов в целом при отборе и составлении новых учебных материалов и при работе с уже имеющимися.

Аутентичные учебные материалы недоступны для иностранных студентов не только своим языковым наполнением, то есть текстом, но и тем учебным заданием, которое нужно выполнить с этим материалом. Расширяя приведённое выше лингводидактическое определение аутентичного учебного задания, данное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, мы определяем его как учебное задание, соответствующее реальной задаче, которая может встретиться в реальном учебном процессе российского вуза. Проблемы при выполнении аутентичных учебных заданий иностранцами обусловлены спецификой образовательных систем их родных стран. Многолетняя работа с инофонами в нашей стране и за рубежом, наблюдение за процессом их обучения разным предметам и восприятия учебных материалов, а также многочисленные анкетирования позволили нам выделить особенности образовательных систем разных стран, подлежащие учёту при работе с инофонами в российском вузе. Результаты наших исследований обобщены в [19]. Применительно к проблеме настоящего исследования важными оказываются следующие выводы: «общеучебные навыки студента, сформированные в его родной стране, не соответствуют требованиям современной российской университетской среды» [19, с. 46], а базовых знаний, имеющихся у иностранного первокурсника, недостаточно для изучения предметов вузовской программы в силу «неполного совпадения содержания одних и тех же дисциплин в школьных программах разных стран» [19, с. 49]. Современное российское образование направлено не на простое запоминание обучающимся информации, а на выработку когнитивных и метакогнитивных стратегий обработки полученной информации, её анализа и синтеза, критического осмысления, принятия собственных решений, поиска нестандартных способов решения проблем и генерации новых идей, планирования, контроля и оценки действий. Образовательные системы многих стран, из которых приезжают в Россию студенты, например, арабских стран, стран Африки, Восточной и Юго-Восточной Азии, особенно Китая и Вьетнама, преимущественно практикуют теоретико-ориентированное обучение, основанное на заучивании материала, что приводит к тому, что у бывших школьников «не сформировано критическое мышление, инициативность, готовность самостоятельно мыслить и практически применять полученные знания, они приучены действовать по шаблону, поэтому не могут без дополнительной подготовки выполнять задания, требующие критического анализа информации, предлагаемые современными российскими преподавателями» [19, с. 48], такие как, например, написание эссе, выполнение проектов, решение проблемных задач, участие в дебатах и дискуссиях. Например, после изучения Петровской эпохи первокурсники бакалавриата получили от преподавателя истории задание создать выпуск газеты «Петербургские ведомости», в котором должна быть передовица (аналитическая статья, подводящая итоги года), статья светской хроники, описывающая событие в духе того времени, статья экономического обозрения, политический памфлет, выражающий критический взгляд автора на происходящие события, а также объявление (например, информация о новом указе). Конечно, чтобы выполнить такое задание, студент должен глубоко изучить, понять, проанали-

зировать материал лекций и учебника и, кроме того, знать алгоритм выполнения проектного задания, владеть соответствующими учебными навыками. По современной версии таксономии Б.С. Блума [20, с. 4; 21, с. 54], уровень когнитивной сложности таких заданий высокий, это задания типа «оценка» и «создание», тогда как уровень заданий, с которыми сталкивались иностранцы в течение предыдущего школьного обучения в своих странах, зачастую не превышает низкого («запоминание). Эта трудность усугубляется отсутствием каких-либо базовых знаний по предмету «История России», на которые студент мог бы опереться при выполнении этого задания. Эта проблема особенно ясно проявляется при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла, содержание которых во многом диктуется культурно-историческим контекстом страны, идеологией и приоритетами её образовательной системы. Содержание таких предметов, как философия, культурология, обществознание, религиоведение, частично или полностью не совпадает в разных странах, что приводит к формированию разных представлений об одном и том культурно-историческом факте, устойчивых стереотипов, которые тормозят восприятие этих же дисциплин при продолжении их изучения в российском вузе. При изучении естественных и точных наук тоже возникают подобные проблемы, обусловленные разницей в образовательных традициях родной страны студента и России. Изучая на неродном языке даже такие дисциплины, в которых ожидается наибольшая универсальность и «интернациональность» содержания и терминологии, как физика, химия, математика, иностранцы сталкиваются не только с необходимостью изучения новой терминологии, но и с необходимостью интерпретации системы символических обозначений, сформированной в другой образовательной традиции. В качестве примера можно привести разницу в прочтении химических и физических символов, чисел (не все студенты понимают римские цифры), формул, разницу в оформлении записи решения, в написании знаков, а также предпочтение разных подходов к одному и тому же научному факту (например, взгляды математиков на то, является ли ноль натуральным числом). По некоторым предметам, например, по математике, уровень школьной программы в странах Латинской Америки и многих арабских странах более низок по сравнению с российской программой, а некоторые предметы, например, информатика в некоторых странах и вовсе не изучаются. Таким образом, иностранные студенты, с одной стороны, и российские преподаватели многих предметов вузовской программы, с другой, лишены опоры в виде базовых знаний студента. Всё это заставляет при работе с аутентичным учебно-научным и специальным текстом в иностранной аудитории учитывать и национальность студентов.

Суммируя приведённые выше факты, можно сделать вывод, что, поступив после подготовительного курса с уровнем владения русским языком на уровне В1 (в идеале) на первый курс бакалавриата или магистратуры российского вуза, иностранец сталкивается с задачей выполнять учебные задания высокого уровня когнитивной сложности с учебными материалами языкового уровня С1+. Эта задача противоречит дидактическому принципу посильности и доступности материала. Между возможностями студента и реальностью появляется слишком большой разрыв, что приводит к ничтожно малой эффективности учебной деятельности, демотивирует студента и зачастую вызывает решение прекратить обучение в России. Между тем Л.С. Выготский еще в 1934 году говорил о том, что «обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития» [22, с. 396]. Зоной ближайшего развития он называл расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, который достигается при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве [22, с. 388]. Л.С. Выготский утверждал, что «обучение должно опираться на зону ближайшего развития» и, приступая к обучению, «мы всегда должны определить низший порог обучения» (в нашем случае – языковой уровень первокурсника и уровень когнитивной сложности посильных для него в настоящее время учебных задач) и «мы должны уметь определить и высший порог обучения» (то есть в нашем случае – определить языковой и когнитивный уровень аутентичных учебных заданий, посильный для иностранца при помощи преподавателя, в сотрудничестве с ним и с одногруппниками); по Выготскому Л.С., «только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным» [22, с. 394]. Похожие идеи мы находим и в зарубежной лингводидактике. Стивен Крашен выдвинул принцип понятной входной информации (инпута), согласно которому усваивается только понятный материал, а непонятный материал не запоминается. Он предложил формулу *i+1*, где i – это уже усвоенная информация (по Выготскому Л.С., это уровень актуального развития), +1 – новая информация (по Выготскому, усвоение этой информации происходит в зоне ближайшего развития). То есть, по С. Крашену, новая информация должна быть ненамного сложнее уже известной, новое должно предлагаться малыми дозами [23; 24].

Наше понимание природы и алгоритма адаптации аутентичного учебного материала базируется на описанных выше идеях Выготского Л.С. и Крашена С. Приведённого во введении традиционного понимания адаптации как облегчения и упрощения аутентичного текста, а адаптированного текста как облегчённого аутентичного, приспособленного для малоподготовленных читателей [7, с. 12; 6], представляется недостаточным для достижения целей профессионального обучения. Аутентичные учебно-научные и специальные тексты – это материал и инструмент обучения, поэтому иностранный студент должен понимать их на достаточном для выполнения аттестационных требований уровне. Из этого следует, что недостаточно упростить эти тексты и добиться понимания только этих упрощенных вариантов иностранными студентами, необходима дополнительная глубокая работа с аутентичными учебными материалами в сопровождающем курсе русского языка в специальных целях, что предполагает тесное сотрудничество преподавателя-предметника и преподавателя-русиста. Материалы, лежащие в основе содержания данного курса, должны включать в себя материалы предметов учебной программы вуза, таких как история, философия, химия, физика, математика, и аутентичные материалы, используемые при общении в рамках больших профессиональных сфер, таких как, например, медицина, робототехника, информационные технологии, биотехнологии, экономика и другие. Главной задачей курса языка для специальных целей является формирование иноязычной (в нашем случае – русскоязычной) профессиональной коммуникативной компетенции иностранного студента, то есть «способности участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации» [1, с. 100] в полном объёме. Поэтому вслед за Петряевой А.Ю. мы считаем, что адаптация аутентичного специального текста – «не механическое упрощение, а методически обоснованная трансформация, направленная на преодоление когнитивных барьеров» [4, с. 76], а адаптация целостного аутентичного учебного материала, включающего в себя аутентичный текст и аутентичное учебное задание, – это «не упрощение, а создание комплекса мер поддержки иностранного студента на пути овладения учебным материалом» [25, с. 660], методически обоснованная обработка языкового наполнения аутентичного учебно-научного или специального текста и подача содержания аутентичного учебного материала и аутентичного учебного задания с учётом нового адресата – иностранного студента с целью подготовки этого нового, «не предусмотренного» адресата к пониманию аутентичных материалов, предлагаемых всей широкой целевой аудитории слушателей, и тем самым к участию сначала в учебно-академическом, а затем и в профессиональном дискурсе. «Адаптированный текст учитывает интересы определенной группы читателей, текст-источник видоизменяется при адаптации в соответствии с новыми условиями функционирования и характеристиками адресата» [26, с. 203], поэтому адаптация аутентичного учебного материала с учётом возможностей и целей иностранных студентов – полностью понять и уметь использовать предложенный им материал в учебном процессе и в конечном итоге стать специалистами – предполагает специально продуманную и выстроенную методику работы с ним, поэтапную обучающую работу, результатом которой является формирование способности студента понимать именно исходный аутентичный текст, а не только его упрощённый адаптированный вариант и готовность студента выполнять данное преподавателем соответствующей дисциплины аутентичное учебное задание.

При адаптации необходимо бережно относиться к адаптируемому материалу, поскольку именно он, с одной стороны, отражает профессиональную культуру той или иной сферы, с другой – формирует её у начинающего специалиста. Мы согласны с тем, что аутентичные учебные материалы «содержат учебно-познавательные единицы, введение которых предусмотрено учебной программой и необходимостью освоения, всей логикой языкового сопровождения спецдисциплин» [3, с. 13], поэтому при их адаптационной обработке и интерпретации необходимо соблюдать принцип научности и не забывать о том, что вторичный адаптированный текст должен быть когнитивно-содержательно адекватен исходному тексту, необходимо сохранять понятийный аппарат, зафиксированный в терминологии, и логику учебно-научного/специального текста, отражающую логику той или иной специальности или учебного предмета.

На основе выявленных нами и описанных выше причин плохого понимания аутентичного учебно-научного или специального текста и низкой готовности выполнять аутентичные учебные задания мы предлагаем следующие принципы адаптации аутентичных учебных материалов, использующихся в учебном процессе российских вузов в интернациональной аудитории:

– принцип доступности и посильности, проявляющийся в учёте языкового уровня иностранного студента;

– принцип необходимости и достаточности содержания и языкового наполнения адаптированного текста: адаптированный текст должен, с одной стороны, сохранить потенциал аутентичного исходного текста по формированию предметных компетенций и профессиональной коммуникативной компетенции, по передаче профессиональной культуры, с другой – сделать это экономно, без когнитивной перегрузки;

– принцип научности: сохранение логической последовательности и связности аутентичного текста, информационного ядра и понятийного аппарата, характерных грамматических конструкций научного стиля речи;

– принцип толерантности, проявляющийся в учёте национального состава группы и исключении потенциальных конфликтогенов, материала, способного ущемить чувство национальной гордости студентов, в продуманной, исключительно фактологической, лишённой оценочности подаче зависящего от культурных стереотипов и исторического контекста материала;

– принцип учёта предыдущего учебного опыта иностранных студентов, обусловленного особенностями образовательных систем их родных стран;

– принцип учёта возрастных особенностей студентов и теории поколений.

В методической литературе предлагается также технологический принцип адаптации аутентичных материалов, под которым понимается использо-

вание цифровых инструментов, например, сервисов для создания субтитров или замедления при просмотре видео, инструменты озвучивания текстов и т. д. [27, с. 224]. Мы не возводим использование цифровых сервисов в ранг принципа, но также предусматриваем их применение в качестве инструментов работы с аутентичным материалом, о которых скажем ниже.

Обобщённый алгоритм работы с аутентичным учебным материалом на занятиях по языку в специальных целях можно представить следующим образом:

– определение языкового уровня студента (путём тестирования);

– измерение уровня сложности входного аутентичного учебного материала: измерение языкового уровня текста с помощью инструмента «Текстометр» (textometr.ru) и определение уровня когнитивной сложности учебного задания с помощью таксономии Блума (современная версия: знание/запоминание, понимание, применение, анализ, оценка, создание) [20, с. 4; 21, с. 54];

– разбиение аутентичного материала на доступные для усвоения части, подача информации по понятным смысловым фрагментам;

– ступенчатое усложнение материала;

– всесторонняя поддержка студента в процессе овладения материалом.

Схематично этот процесс можно изобразить так:

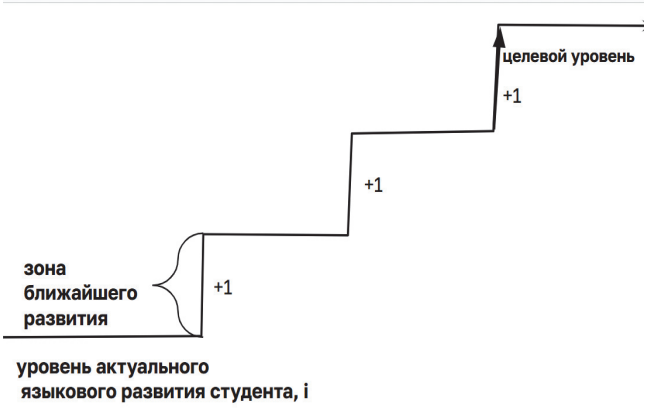


Рис. 1. Обобщенная схема процесса работы
с аутентичным учебным материалом

Приступая к процессу адаптации учебно-научного или специального текста, необходимо обратить внимание на такие параметры, как «длина предложений, синтаксические конструкции, терминологическая насыщенность текста, логическая структура текста, способы введения новой информации, наличие наглядности, невербальные элементы текста» [28, с. 44], общий языковой уровень текста, характеристика лексических единиц (напомним, что на подготовительном курсе иностранные обучающиеся знакомятся лишь с самыми частотными, стилистически нейтральными единицами), наличие потенциальных конфликтогенов, дискуссионные, спорные элементы содержания (факты, о которых у обучающихся в силу образовательных традиций родных стран может быть сформирован определённый стереотип, отличный от ожиданий преподавателя-предметника нашего вуза) и сложность предметного содержания, количество и качество приводимых примеров, формат материала (письменный/устный, тест/сайт, сплошной/несплошной текст и пр.).

После проведённого анализа можно приступать к адаптационной работе над текстом. На основе ознакомления с рекомендации коллег, описанными в методической литературе [3; 6; 26; 27; 28], а также на основе собственного опыта мы предлагаем следующие механизмы адаптации учебного-научного или специального текста:

– исключение (количественная адаптация): необходимая и достаточная минимизация в отборе языковых средств, сокращение и упрощение лексико-грамматических конструкций (например, «*оказывать влияние*» можно заменить на «*влиять*»); удаление избыточных элементов (например, уменьшение количества примеров), приводящее к сокращению объёма исходного текста, упрощению и изменению композиции исходного текста; исключение конфликтогенов;

– добавление (количественная адаптация): расширение текста с целью достижения большей понятности, объяснение и комментирование потенциально непонятных фрагментов текста с помощью сносок, глоссариев, пояснений в скобках и т. п.;

– замена (качественная адаптация): преобразование текста на лексическом и грамматическом уровнях, упрощение лексического наполнения (замена потенциально непонятных незнакомых слов более частотными, нейтральными в стилистическом плане синонимами) и грамматических структур (например, для студентов с уровнем А2+ можно на первом этапе знакомства с аутентичным текстом заменить причастные обороты определительными придаточными предложениями); запись формул словами для ознакомления с правилами чтения символов; изменение формата текста (преобразование сплошного текста в инфографику, диалог, таблицу, в подлежащую решению задачу).

Приведем некоторые примеры адаптации специальных текстов (см. табл. 1).

Однако, как уже было сказано выше, адаптации как упрощения текста недостаточно. Нельзя ограничиваться адаптацией как простым упрощением текста в целях облегчения его понимания инофоном, поскольку исключённые или изменённые нами единицы текста без специальной работы с ними на занятиях по РКИ для специальных целей останутся непонятыми и впредь недоступными иностранцу, если встретятся в других материалах. Другими словами, простым механическим упрощением мы достигаем понимания иностранным студентом только данного текста, но не поднимаем его (студента) языковой уровень и, таким образом, не обеспечиваем прогресс его способности понимать аутентичный текст. Адаптированный текст должен не упрощать исходный, а «компенсировать недостающие читателю знания для решения его задачи» [26, с. 258]. Простое упрощение единичного аутентичного материала поможет решить единичную проблему

Таблица 1

Примеры адаптации специальных текстов

Вид адаптации	Аутентичный текст	Адаптированный текст
Замена причастных оборотов придаточными определительными предложениями. Упрощение лексического наполнения текста путем исключения некоторых слов. Исключение разнообразия конструкций, замена одной («обозначают»/ «обозначается»). Преобразование разнообразных конструкций научного стиля речи (в данном случае со значением определения понятия) в одну базовую «Что – это что». Добившись единообразия конструкций, мы добились одной трудности текста – терминологической. Поняв и запомнив все термины, студенты могут приступать к изучению разнообразных конструкций оформления дефиниции и правил создания и использования причастных оборотов	**Пример текста по дисциплине «Дискретная математика»** [29] Множество – это объединение определённых различных объектов, называемых элементами множества, в единое целое. Под множеством будем понимать любую совокупность определенных и различимых между собой объектов, рассматриваемую как единое целое. Объекты, образующие некоторое множество, называются его элементами. Принадлежность некоторого элемента x множеству A обозначается как x∈A – «x есть элемент множества A» или «x принадлежит множеству A». В свою очередь, непринадлежность некоторого элемента a множеству M обозначают в виде: a ∉ M. Среди производных понятий теории множеств наиболее важны следующие: – Пустое множество. Пустым множеством называют множество, не содержащее ни одного элемента. Пустое множество обозначают символом ∅. – Подмножество и надмножество. Множество A называется подмножеством множества B, если любой элемент, принадлежащий A, также принадлежит B. Множество B, в свою очередь, является надмножеством множества A. – Множества, имеющие конечное число элементов и, соответственно, конечное значение мощности, называются конечными, а множества с бесконечным числом элементов и, соответственно, с бесконечной мощностью называют бесконечными. – Мощность множества определяют как числовую характеристику (метрику) любого множества. – Булеан множества. Под булеаном множества A подразумевают множество всех его подмножеств [29]	Множество – это объединение определённых различных объектов, которые являются его элементами, в единое целое. Множество – это любая совокупность определенных и разных объектов, которая является единым целым. Объекты, которые образуют множество – это его элементы. Принадлежность некоторого элемента x множеству A можно обозначить x∈A – «x есть элемент множества A» или «x принадлежит множеству A». Непринадлежность некоторого элемента a множеству M обозначаем: a ∉ M. Самые важные понятия теории множеств следующие: – Пустое множество. Пустое множество – это множество, которое не содержит ни одного элемента. Пустое множество мы обозначаем символом ∅. – Подмножество и надмножество. Множество A называется подмножеством множества B, если любой элемент, который принадлежит A, также принадлежит B. Множество B является надмножеством множества A. – Множества, которые имеют конечное число элементов и конечное значение мощности – это конечные множества, а множества с бесконечным числом элементов и с бесконечной мощностью – бесконечные. – Мощность множества – это числовая характеристика (метрика) любого множества. – Булеан множества. Булеан множества A – это множество всех его подмножеств

Исключение первого и третьего примеров, поскольку, во-первых, они являются потенциальными конфликтогенами и элементами, не соответствующими принципам толерантности и учёта возраста аудитории, во-вторых, одного примера вполне достаточно для иллюстрации понятия релятивизма. Их можно исключить или заменить одним нейтральным примером	**Пример текста по философии** [30] Начнем с двух иллюстраций, показывающих, каким образом апелляция к релятивизму может проникать в наши повседневные разговоры. 1. Осуждение Олафом ***стерилизации женщин*** Олаф: **Стерилизация женщин есть зло**. Миссис Барбери: Почему? Олаф: Она в значительной мере уменьшает возможность женщины наслаждаться полноценной сексуальной жизнью. Это оказывает большое и чрезвычайно негативное влияние на все ее существование. А ее навязывают юным девушкам. Безусловно истинно, что подвергать детей такой вредной для жизни операции отвратительно с точки зрения морали. Миссис Барбери: Вы говорите, что это «истинно». Но о чьей «истине» вы сейчас судите? Вы оцениваете другую культуру, например, ***культуру Судана***, с позиции ваших собственных западных стандартов. Однако у людей этой культуры есть свои собственные стандарты нравственности. То, что «истинно» для вас, на самом деле «ложно» для них. Олаф: Вы считаете, что не существует объективных, независимых фактов, свидетельствующих о том, что стерилизация женщин действительно является злом? Что нравственная «истина» всегда относительна и привязана к определенной культуре? Миссис Барбери: Совершенно верно. Поэтому ваше суждение ошибочно. 2. Зашита астрологии Великим магом. Великий маг: Стремитесь ли вы читать астрологические сочинения? Фокс: Конечно, нет. Великий маг: Вы настроены враждебно. Я сужу об этом по вашей ауре. Фокс: Нет никакой ауры. Разговоры об ауре, астрология, телекинез, карты Таро – все это чепуха. Великий маг: Почему вы так считаете? Фокс: Потому что когда все эти вещи подвергаются научному исследованию, то оказывается, что их чрезвычайно трудно чем-то подтвердить. На самом деле почти все свидетельства говорят об обратном. Великий маг: Да, здесь есть проблема. Вы опираетесь на конкретную форму рассуждения – научное и логическое рассуждение, исходящее из системы убеждений, возникшей в Новое время на Западе. Однако астрология и иные системы убеждений могут выглядеть вполне здравыми, если оценивать их с точки зрения их собственных, внутренних стандартов рациональности. Фокс: Но эти другие способы мышления не являются ни строгими, ни эффективными. Великий маг: Это не так. Они просто иные, вот и все. Нам нужно отбросить тесную оболочку традиционного западного мышления и открыть свое сознание новым способам рассуждения. Фокс: Вы полагаете, что эти «альтернативные» способы мысли столь же верны? Великий маг: Конечно. Каждый создает свой собственный вид истины. С вашей западной, аналитической, основывающейся на науке, точки зрения, утверждения астрологии ложны. Но с точки зрения астролога они истинны. В действительности то, что ложно для вас, истинно для меня. У вас нет никаких оснований заявлять о том, что ваша истина является единственной. …Моральный релятивизм. Но если так, то не должны ли мы согласиться с релятивизмом по крайней мере в отношении нравственных истин? С точки зрения морали мы можем осуждать, скажем, многоженство. Представители других культур его не осуждают. **Утверждение «Многоженство есть зло»** для нас истинно. Для других оно может быть ложным. И нет никакого «на самом деле», которое сказало бы нам, плохо это или хорошо. Нравственные истины относительны. Именно поэтому было бы непростительной самонадеянностью навязывать наш собственный узкий взгляд на многоженство представителям других культур [30, с. 62–64, 68] *(выделено нами)*	Начнем с примера релятивизма. Великий маг в разговоре с Фоксом защищает астрологию. Фокс думает, что ауры нет, аура, астрология, телекинез, карты Таро не существуют, потому что их очень трудно исследовать и научно доказать. Великий маг не согласен. Он говорит, что Фокс смотрит на эти идеи с позиции науки и логики, которая появилась на Западе в Новое время, а это неправильно. Чтобы их понять, нужно посмотреть на них с другой стороны и оценить их с помощью их внутренних стандартов. Каждый создаёт свою истину. Западная логическая наука думает, что астрология ложна, но астролог думает, что она верна. То, что ложно для вас, истинно для меня. В результате Фокс согласен, что одной объективной истины нет. … Моральный релятивизм. Мы можем согласиться с релятивизмом, если мы говорим о моральных истинах? С точки зрения морали мы можем думать, что обман – это всегда плохо. Фраза «Обман – это плохо» для нас истинная. Но может ли она быть ложной в некоторых ситуациях? Может ли так быть, что, чтобы сделать человеку добро, нужно обмануть? Получается, что моральные истины относительны
Упрощение лексического наполнения и грамматических конструкций текста. Преобразование диалогической речи в косвенную, диалогического текста в монологический, составление тезисов на основе диалогического текста. Результат: языковой уровень адаптированного текста согласно измерению с помощью инструмента «Текстометр» – В2, что амо по себе из-за необходимости сохранить терминологию не ниже уровня исходного и выше уровня выпускника подфака В1, однако мы добились соблюдения в текста принципа одной трудности, а именно – терминологической, и при работе с адаптированным текстом можем сконцентрироваться только на объяснении терминов. Это поможет студенту экономнее, эффективнее и быстрее понять суть изучаемой философской концепции релятивизма		

здесь и сейчас, но не будет способствовать формированию профессиональной коммуникативной компетенции студента и не поможет студенту справляться с аутентичными учебными задачами. Вооружить иностранных студентов знаниями, умениями, навыками, стратегиями, необходимыми для будущей работы с аутентичными материалами разных дисциплин, может лишь целенаправленная работа с аутентичным материалом, постепенно устраняющая когнитивные лакуны, обеспечивающая студента необходимой поддержкой и готовящая его к будущей *самостоятельной* работе уже без опор. Поэтому одним из необходимых этапов работы с аутентичными учебными материалами должно быть выполнение языковых и речевых упражнений, направленных на формирование лексико-грамматических навыков и умений студентов и восполняющих лакуны в овладении студентами теми или иными грамматическими и лексическими единицами русского языка. Так, заменив на первом этапе знакомства с материалом предложения с причастиями и причастными оборотами сложноподчинёнными предложениями с придаточным определительным или сведя всё многообразие конструкций научного стиля речи (НСР) к одной базовой, преподавателю всё же следует в дальнейшем познакомить студентов с исключёнными явлениями и отработать их путём обратной трансформации предложенных ранее в адаптированном варианте конструкций в исходные, то есть реконструировать в сотрудничестве со студентом исходный аутентичный текст. Работу над этими конструкциями можно проводить в виде выполнения языковых трансформационных и подстановочных упражнений, речевых упражнений, построенных по принципу информационно-

го разрыва, создания параллельных исходного и адаптированного текстов и их сравнения и анализа.

Итак, предъявление адаптированного варианта текста должно сопровождаться комплексной многоаспектной работой, устраняющей когнитивные лакуны. Выстроить такую работу нам помогает техника, разработанная основоположником подхода предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL) Д. Маршем и его последователями [21; 31]. Как известно, предметно-языковое интегрированное обучение – это двухфокусный подход, преследующий одновременно две цели: изучение предметного содержания и одновременное изучение иностранного языка, на котором преподаётся данный предмет. Разумеется, преподавание обособленного курса РКИ для специальных целей не реализует целостный подход CLIL, однако некоторые его идеи мы можем эффективно применить при преподавании языка специальности. Кроме того, как мы уже отмечали в нашем ранее опубликованном описании опыта преподавания межпредметных курсов путём предметно-языкового интегрированного обучения [25], иностранные студенты, осваивая нелингвистические предметные дисциплины, одновременно осваивают и язык, на котором они преподаются, т. е. в нашем случае русский, что соответствует ситуации, предполагаемой в рамках подхода CLIL. Для целей нашего исследования особенно важными представляются следующие идеи CLIL: принцип интеграции в процессе обучения четырех аспектов, а именно: контента, коммуникации, когнитивности и культуры, который согласуется с предлагаемыми нами принципами учёта языкового уровня и национальностей инофонов и необходимостью развития их языковых, предметных и когнитивных навыков, а также идея внедрения техники «скаффолдинг» (scaffolding) – всесторонней педагогической поддержки обучающихся в их овладении аутентичным материалом на иностранном языке [21; 25; 31; 32].

Напомним, что «под адаптацией аутентичных учебных материалов мы понимаем создание комплекса мер поддержки иностранного студента на пути овладения учебным материалом» [25, с. 660]. Реализуя курс языка в специальных целях на 1–3 курсе бакалавриата Университета ИТМО, в языковом плане сопровождающий и поддерживающий изучение инофонами таких учебных предметов, как история, философия, химия, дискретная математика, а также дисциплин, связанных с программированием, искусственным интеллектом, пищевыми и биотехнологиями, робототехникой и мехатроникой, мы создали следующий комплекс мер «скаффолдинга» (поддержки) студента:

– вербальный скаффолдинг (поддержка в овладении языковым наполнением материала, ведущая к развитию лингвистических знаний, умений и навыков): перефразирование, предоставление подсказок, комментирование потенциально непонятных мест, уточнение; компрессия аутентичного материала; работа с определениями понятий; языковые упражнения; адаптация устной речи: чёткое, при необходимости медленное произношение с последующим ускорением; работа с конструкциями НСР и формулировками учебных заданий; частое повторение определённых выражений; исправление ответов студентов;

– инструктивный скаффолдинг (поддержка обучающегося в процессе изучения материала): инструктирование – предоставление чёткого алгоритма выполнения задания; визуализация, графическая организация материала; составление ментальных карт при работе с информацией текста; составление словарей к урокам/темам учебника; создание интерактивных заданий с обратной связью, размещение учебной информации в открытом доступе;

– процессуальный скаффолдинг (организация выполнения задания, разработка поддерживающих стратегий работы с материалом): активизация уже имеющихся знаний; обучение в сотрудничестве, техники кооперации, разделение на группы «сильные студенты + более слабые студенты»; персонализация; техника “jigsaw” («групповой пазл») при работе с текстами большого объёма; симуляции, ролевые игры; обучение метастратегиям решения задач («учить учиться»); предоставление обратной связи о выполнении задания; технология перевёрнутого класса.

Кроме того, необходимо различать скаффолдинг вводимого материала («инпута»), то есть поддержку инофона на этапе его знакомства с материалом, и скаффолдинг продуктивной речевой деятельности («аутпута»), то есть поддержку инофона в составлении собственных устных или письменных сообщений с использованием изучаемого материала, а также при его выполнении аутентичных учебных заданий с этим учебным материалом.

В качестве поддержки вводимого материала мы предлагаем такие меры, как визуализация, комментирование, объяснение, уточнение потенциально непонятных элементов, необходимое и достаточное уменьшение текста, разбиение материала на части с учётом зоны ближайшего развития, работа с глоссарием, адаптация устной речи (например, замедление темпа, чёткое проговаривание), упрощение грамматического оформления текста, чтение текста и поиск определений, соотнесение терминов и дефиниций, чтение текста и составление ментальной карты, поиск ответов на вопросы, составление плана, заполнение таблицы.

В качестве поддержки продуктивной речевой деятельности студента мы предлагаем такие меры, как организация работы с конструкциями НСР, предоставление речевых образцов, типовых моделей, шаблонов для устного выступления или составления письменного текста, работа с изображением, ментальной картой, схемой, таблицей и т. п. в качестве опоры, предоставление назывного или вопросного плана в качестве опоры, предоставление ключевых слов или облака слов в качестве опоры для построения текста.

Создать такие поддерживающие упражнения нам помогают интерактивные инструменты, веб-сервисы и нейросети. Механизм создания интерактивных заданий с использованием веб-сервисов и способы их применения на занятиях по языку для специальных целей мы описали в нашей ранее опубликованной статье [33].

Отдельно остановимся на работе с терминологией аутентичных учебных материалов. Термины являются неотъемлемыми элементами микроязыка любой специальности. Термин строго совпадает с определённым понятием. Особенностью семантической структуры термина является «однозначность», то есть однозначное соответствие термина лишь одному понятию, с одной стороны, и в выражении каждого понятия лишь одним термином – с другой [1, с. 59]. Следовательно, при использовании механизма замены нужно соблюдать принцип научности и не нарушать когнитивное референтное пространство текста, воплощённое в терминологии. Недопустимо заменять термины их бытовыми синонимами, если таковые имеются, или упрощёнными иносказательными описаниями. Напротив, языковые и речевые терминологические навыки и умения [1, с. 103] являются обязательными компонентами профессиональной коммуникативной компетенции и поэтому нуждаются в специальной работе по их формированию. Таким образом, нам нужно добиться запоминания инофоном терминов и их определений в тех формулировках, которые даны в аутентичном учебном материале, и их активного осознанного употребления в речи. Мы предлагаем следующий алгоритм работы с терминами:

– выделение преподавателем до занятия необходимых терминов из учебных материалов по данному предмету (для этого можно использовать нейросеть);

– изготовление бумажных карточек-«экзаменационных билетов» типа «термин – его определение» или заданий в веб-сервисах [33];

– организация работы в парах или в малых группах: выполнение диалогических упражнений, формирующих навыки распознавания и употребления терминов и грамматический навык распознавания и употребления конструкций дефиниции. Если в дефиниции есть причастный оборот, то в этом упражнении формируется и грамматический навык употребления причастных оборотов и определительных придаточных предложений. Такие упражнения можно отнести к скаффолдингу аутпута, то есть речевой деятельности студента. Они моделируют микроситуации из учебно-научной сферы по профилю обучающегося, например, ситуации на устном опросе, защите лабораторной работы, зачёте, экзамене.

Если у студента есть базовые знания по изучаемой предметной теме, мы можем опереться на них и изучать новые термины методом задачно-ориентированного обучения, когда искомые термины вводятся в процессе решения поставленной задачи, заполняя возникающие лакуны. Такие задания можно предлагать, например, предмагистрантам или магистрантам 1 курса, которые уже знакомы с основами профессии, могут решить определённые профессиональные задачи. Но для их решения им необходим терминологический аппарат на русском языке.

Итак, в результате нашего исследования была построена методика работы с аутентичными учебными материалами на русском языке на занятиях по языку для специальных целей в иностранной аудитории. Было дано уточнённое применительно к учебному процессу российского вуза определение аутентичности учебных материалов, были рассмотрены особенности аутентичных учебных материалов, проанализированы причины их неполного понимания студентами-иностранцами, обоснована необходимость их адаптации с учётом рассмотрения не только лингвистических особенностей аутентичных учебно-научных и специальных текстов, но и экстралингвистических особенностей обучения инофонов, таких как особенности, обусловленные спецификой их предыдущего учебного опыта в родных странах, национальные и возрастные. В привлечении к рассмотрению феномена адаптации столь широкого спектра факторов и в составлении более полной и комплексной по сравнению с имеющимися на данный момент методики работы с аутентичными учебными материалами заключается новизна нашей работы. На основе широкого спектра указанных параметров были сформулированы принципы адаптации современных аутентичных материалов, найдены приёмы адаптации с учётом особенностей восприятия иностранными студентами. Эти результаты составили теоретическую значимость нашего исследования. В результате проведённой работы был смоделирован комплекс мер, поддерживающих иностранных студентов на пути их овладения аутентичными учебными материалами, который может применяться в современном учебном процессе российских вузов, в чём заключается практическая значимость данной работы.

Развитие и дальнейшая разработка поднятой в статье проблемы требует лонгитюдных исследований, отслеживающих академический прогресс иностранных студентов в течение всего их обучения в вузе и профессиональную успешность по окончании университета. Перспективным представляется также проведение работы по адаптации аутентичных материалов в русле этнопедагогики с учётом потребностей студентов разных национальностей.

Целевой аудиторией статьи являются исследователи профессионального образования, вузовские преподаватели русского языка как иностранного, а также преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин технических вузов, в группах которых есть инофоны.

Библиографический список

1. Кондрашова Н.В. *Обучение переводу студентов старших курсов факультета изобразительного искусства педагогического вуза (на материале немецкого языка)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2002.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1989.
3. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Методическая обработка аутентичных учебных материалов по языку специальности для иностранных военнослужащих. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 5-3: 11–16.
4. Петряева А.Ю. Аутентичность в обучении иностранным языкам: теоретические основы и практическая реализация. *Гуманитарный научный вестник*. 2025; № 4: 74–78.
5. Панферова Е.Ю. Проблематика использования аутентичных материалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 118–121.
6. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку. *Вестник Брянского госуниверситета*. 2016; № 3: 229–234.
7. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
8. Зайцева И.В. *История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной лингводидактике*: учебно-методическое пособие. Елец: Елецкий гос. университет им. И.А. Бунина, 2018.
9. Рахманов И.В. *Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв*. Москва: Педагогика, 1972.
10. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 1: 11–16.
11. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
12. Егоров В.Л. Отбор профориентированной лексики на основе исследования языка специальности. *Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности*: межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский политехн. ин-т, 1988: 103–113.
13. Ши Цзеся. *Обучение иностранных студентов-медиков русскому языку с применением технологии CLIL*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2024.
14. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008: 71–83.
15. Андрюшина Н.П. *Программа по русскому языку как иностранному*. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
16. Андрюшина Н.П. *Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным*. Общее владение. Профессиональный модуль. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
17. Домышева С.А., Копылова Н.В. Специфика отбора и использования аутентичных материалов для чтения на занятиях по английскому языку для менеджеров. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2022; № 3: 25–30.
18. Землинская Т.Е., Фермсан Н.Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента. *Научно-технические ведомости СПбГПУ*. 2016; № 4 (255): 153–160. Available at: https://human.spbstu.ru/userfiles/files/articles/2016/4/zemlinskaya_fersman.pdf
19. Кондрашова Н.В. К проблеме национально-ориентированного обучения иностранных студентов российских вузов. *Преподаватель XXI век*. 2025; № 1-1: 39–53.
20. Churches A. *Bloom's Digital Taxonomy*. 2008.
21. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
22. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Mjcrdf: Издательство АСТ, 2021.
23. Krashen Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1982.
24. Krashen Stephen D., Terrell Tracy D. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.* Alemany, 1983.
25. Кондрашова Н.В. Об опыте реализации технологии предметно-языкового интегрированного обучения иностранных студентов российского вуза. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2024; № 8: 657–662.
26. Первухина С.В. *Структура, семантика и прагматика адаптированного текста*. Диссертация ... доктора филологических наук. Ставрополь, 2016.
27. Полюдова Е.Н., Быкова Е.А. Принципы адаптации аутентичных материалов для студентов технических специальностей. *II Образцовские чтения: Иностранные языки в профессиональном образовании:* материалы II Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство: Академия базовой подготовки РУТ (МИИТ), 2025: 220–226.
28. Первухина С.В. Механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 6 (139): 43–46.
29. Довгий П.С., Поляков В.И., Скорубский В.И. *Основы теории множеств и приложение булевой алгебры к синтезу комбинационных схем*: учебное пособие по дисциплине «Дискретная математика». Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2012.
30. Лоу С. *Философский тренинг*. Москва: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2007.
31. Bentley K. *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
32. Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А. *Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL:* учебно-методическое пособие. Казань: КФУ, 2020.
33. Кондрашова Н.В. Использование веб-сервисов в преподавании русского языка для специальных целей и научного стиля русской речи иностранным учащимся технического вуза. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2022; № 7: 1292–1297.

References

1. Kondrashova N.V. *Obuchenie perevodu studentov starshih kursov fakul'teta izobrazitel'nogo iskusstva pedagogicheskogo vuza (na materiale nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
3. Asejkina L.S., Kashina L.G. Metodicheskaya obrabotka autentichnyh uchebnyh materialov po yazyku special'nosti dlya inostrannyh voennosluzhaschih. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 5-3: 11-16.
4. Petryaeva A.Yu. Autentichnost' v obuchenii inostrannym yazykam: teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizaciya. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2025; № 4: 74-78.
5. Panferova E.Yu. Problematika ispol'zovaniya autentichnyh materialov dlya razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 3 (28): 118-121.
6. Miroshnikova E.A. Adaptaciya tekstovogo uchebnogo materiala pri differencirovannom obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta*. 2016; № 3: 229-234.
7. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
8. Zajceva I.V. *Istoriya metodiki obucheniya inostrannym yazykam v otechestvennoj i zarubezhnoj lingvodidaktike*: uchebno-metodicheskoe posobie. Elec: Eleckij gos. universitet im. I.A. Bunina, 2018.
9. Rahmanov I.V. *Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov v XIX-XX vv*. Moskva: Pedagogika, 1972.
10. Nosonovich E.V. Metodicheskaya autentichnost' v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 1: 11-16.
11. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
12. Egorov V.L. Otbor proforientirovannoj leksiki na osnove issledovaniya yazyka special'nosti. *Leksicheskie aspekty v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Perm': Permskij politehn. in-t, 1988: 103-113.
13. Shi Czesya. *Obuchenie inostrannyh studentov-medikov russkomu yazyku s primeneniem tehnologii CLIL*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2024.
14. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008: 71-83.
15. Andryushina N.P. *Programma po russkomu yazyku kak inostrannomu*. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
16. Andryushina N.P. *Trebovaniya k Pervomu sertifikacionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym*. Obschee vladenie. Professional'nyj modul'. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012.
17. Domysheva S.A., Kopylova N.V. Specifika otbora i ispol'zovaniya autentichnyh materialov dlya chteniya na zanyatiyah po anglijskomu yazyku dlya menedzherov. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2022; № 3: 25-30.
18. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. Metodiki vuzovskogo obucheniya v kontekste klipovogo myshleniya sovremennogo studenta. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU*. 2016; № 4 (255): 153-160. Available at: https://human.spbstu.ru/userfiles/files/articles/2016/4/zemlinskaya_fersman.pdf
19. Kondrashova N.V. K probleme nacional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannyh studentov rossijskih vuzov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2025; № 1-1: 39-53.
20. Churches A. *Bloom's Digital Taxonomy*. 2008.
21. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
22. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Mjcrdf: Izdatel'stvo AST, 2021.
23. Krashen Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1982.
24. Krashen Stephen D., Terrell Tracy D. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.* Alemany, 1983.

25. Kondrashova N.V. Ob opyte realizacii tehnologii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannyh studentov rossijskogo vuza. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2024; № 8: 657-662.
26. Pervuhina S.V. *Struktura, semantika i pragmatika adaptirovannogo teksta*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Stavropol', 2016.
27. Polyudova E.N., Bykova E.A. Principy adaptacii autentichnyh materialov dlya studentov tehnicheskih special'nostej. *II Obrazcovskie chteniya: Inostrannye yazyki v professional'nom obrazovanii:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo: Akademiya bazovoj podgotovki RUT (MIIT), 2025: 220-226.
28. Pervuhina S.V. Mehanizmy adaptacii teksta v uchebno-pedagogicheskom diskurse. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 6 (139): 43-46.
29. Dovgij P.S., Polyakov V.I., Skorubskij V.I. *Osnovy teorii mnozhestv i prilozhenie bulevoj algebry k sintezu kombinacionnyh shem*: uchebnoe posobie po discipline «Diskretnaya matematika». Sankt-Peterburg: NIU ITMO, 2012.
30. Lou S. *Filosofskij trening*. Moskva: ACT: ACT Moskva: Hranitel', 2007.
31. Bentley K. *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
32. Salehova L.L., Grigor'eva K.S., Lukoyanova M.A. *Pedagogicheskaya tehnologiya dvuyazychnogo obucheniya CLIL:* uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': KFU, 2020.
33. Kondrashova N.V. Ispol'zovanie veb-servisov v prepodavanii russkogo yazyka dlya special'nyh celej i nauchnogo stilya russkoj rechi inostrannym uchaschimsya tehnicheskogo vuza. *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2022; № 7: 1292-1297.

Статья поступила в редакцию 22.08.26

УДК 378

Eltanskaya E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*
Korobova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia) E-mail: ov.korobova@volsu.ru*

NEURODIDACTIC METHODS OF ATTENTION ACTIVATION AS A FACTOR IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGHER SCHOOL: NEUROCOGNITIVE JUSTIFICATION. The article is devoted to a problem of reducing student's attention in modern conditions of widespread digitalization. The article analyzes neurocognitive models of attention based on studies of the neurophysiological features of the functioning of different parts of the brain and the degree of their participation in the process of perception of different types of information. As an alternative way to activate attention in the classroom and improving learning outcomes, the use of neurodidactic techniques and techniques is proposed. Based on neurodidactic techniques, the authors of the article develop and test a set of exercises aimed at developing English speaking skills in the first year of undergraduate studies in the field of "Pedagogical education (with two training profiles)", the profile "English and German". As a result of the conducted research, a conclusion is made about effectiveness of taking into account the neurocognitive mechanisms of memory functioning in the teaching of foreign languages.

Keywords: **attention, higher mental activity, neurocognitive models of attention, educational activity, neurodidactics, neurodidactic techniques, oral speech development**

Е.А. Елтанская, *канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*
О.В. Коробова, *канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, E-mail: ov.korobova@volsu.ru*

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НЕЙРОКОГНИТИВНОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Статья посвящена проблеме снижения показателей внимания обучающихся в современных условиях повсеместной цифровизации. В статье анализируются нейрокогнитивные модели внимания, основанные на исследованиях нейрофизиологических особенностей функционирования разных отделов мозга и степени их участия в процессе восприятия разных видов информации. В качестве альтернативного способа активизации внимания на занятии и улучшения учебных результатов предлагается применение нейродидактических приемов и техник. На основе нейродидактических приемов и техник авторы статьи разрабатывают и проводят апробацию комплекса упражнений, нацеленных на развитие навыков устной речи английского языка на первом курсе бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык и немецкий язык». В результате проведенного исследования был сделан вывод об эффективности учета нейрокогнитивных механизмов функционирования памяти в методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: **внимание, высшая психическая деятельность, нейрокогнитивные модели внимания, учебная деятельность, нейродидактика, нейродидактические приемы и техники, развитие устной речи**

Актуальность исследования определяется тем фактом, что развитие информационных технологий и их внедрение в повседневную жизнь и образовательный процесс стало причиной двух параллельно развивающихся тенденций, определяющих на сегодняшний день направление развития дидактики и, в частности, методики преподавания иностранного языка. С одной стороны, информационная перегрузка, обусловленная масштабами четвертой промышленной цифровой революции, и необходимость решения ее задач посредством образования привели к тому, что объем информации, которую должен усвоить обучающийся, неуклонно растет. С другой стороны, особенности потребляемого современной молодежью цифрового контента, а именно: интерактивность, скорость, акцент на геймификации и динамичном монтаже, определяют снижение способности обучающихся удерживать внимание на одном и том же предмете в течение долгого времени.

Внимание, как подчеркивал еще Л.С. Выготский, является фундаментом обучения, поскольку эффективное усвоение информации невозможно без направленности и сосредоточенности психической деятельности на определенном объекте [1]. Однако принципы традиционной дидактики не всегда учитывают естественные механизмы внимания, что определяет необходимость поиска дидактических приемов и техник, нацеленных на активизацию и закрепление внимания, в рамках нейродидактики и на основе исследований, посвященных нейрокогнитивным механизмам внимания.

В соответствии с этим, цель нашего исследования – выявить связь между нейрокогнитивными механизмами внимания и эффективностью нейродидактических приемов, а также обосновать применение нейродидактических приемов и техник в упражнениях на развитие устной речи английского языка и провести апробацию комплекса упражнений на занятиях по практическому курсу английского языка у студентов первого курса бакалавриата ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык и немецкий язык».

Объектом исследования стал процесс обучения английскому языку с целенаправленным применением нейродидактических приемов и техник активизации внимания, в ходе которого анализу подвергались механизмы и закономерности воздействия нейродидактических приемов и техник на нейрокогнитивные основы внимания.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: проанализировать нейрокогнитивные модели внимания, а также выделить и систематизировать нейродидактические приемы и техники, нацеленные на активизацию разных аспектов внимания. Отобранные приемы и техники прошли апробацию в образовательной среде, что позволило выявить и зафиксировать закономерности их воздействия на учебные результаты.

Научная новизна исследования состоит в эмпирической верификации влияния нейродидактических приемов и техник на конкретные компоненты внимания.

Теоретическая значимость состоит в развитии положений нейродидактики применительно к обучению иностранному языку, а также в уточнении механизмов влияния нейродидактических приемов на конкретные сети внимания при обучении устной речи.

Практическая значимость исследования заключается в разработке нейродидактического модуля упражнений для обучения устной речи на английском языке в учреждениях высшего образования. Предложенные материалы могут быть использованы для разработки рабочих программ дисциплин, онлайн-курсов и в методических рекомендациях для преподавателей.

Методологическую основу исследования составляют деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер), модели внимания (М. Познер, Ч. Петерсон, М. Корбетта, В. Менон, П. Уддин и др.), принципы нейродидактики (Г. Прайс, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Н. Костромина). В работе применялись теоретические методы анализа, систематизации и моделирования; эмпирические методы педагогического эксперимента, наблюдения с чек-листами, а также методы количественного и качественного анализа.

В современной психологии внимание определяется как избирательная направленность и сосредоточенность психической деятельности на определённом объекте или явлении при одновременном отвлечении от всего остального [2]. В этом определении зафиксированы две ключевые характеристики внимания. Во-первых, направленность – выбор из множества раздражителей именно тех, которые значимы для человека в данный момент. Во-вторых, сосредоточенность – углубление в выбранный объект, обеспечивающее его более полное и отчётливое отражение в сознании. Как замечает М.В. Фаликман, внимание работает подобно прожектору: оно высвечивает один фрагмент действительности, оставляя остальное в тени [3].

Классификация видов внимания, восходящая ещё к работам Н.Ф. Добрынина и получившая развитие в трудах Ю.Б. Гиппенрейтер, выделяет три основных типа: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное [4]. Каждый из этих видов играет свою роль в учебном процессе, и понимание их различий принципиально важно для педагога. Непроизвольное внимание включается само собой, без сознательных усилий со стороны человека за счет внешних стимулов, характеризующихся новизной, контрастностью или эмоциональной окраской. Непроизвольное внимание лежит в основе так называемого ориентировочного рефлекса, то есть врождённой реакции на любой новый раздражитель. Произвольное внимание, в отличие от непроизвольного, требует волевого усилия и формируется по мере созревания личности в процессе обучения и воспитания. Л.С. Выготский подчёркивал, что развитие произвольного внимания представляет собой одну из центральных задач обучения, поскольку именно оно обеспечивает возможность систематического усвоения знаний, требующих длительной концентрации [1]. Послепроизвольное же внимание возникает, когда деятельность, изначально требовавшая волевых усилий, увлекает человека сама по себе.

Будучи фундаментом учебной деятельности, внимание характеризуется рядом свойств, каждое из которых имеет прямое отношение к организации учебного процесса. Так, объём внимания определяет, сколько объектов человек может одновременно удерживать в поле ясного сознания. Концентрация внимания, то есть степень сосредоточенности на объекте, глубина проникновения в материал, позволяет учащемуся не замечать посторонних раздражителей. Устойчивость внимания обеспечивает необходимую длительность удержания внимания на одном объекте или деятельности без переключения внимания. Скорость перехода от одного объекта к другому, то есть переключаемость внимания, позволяет обучающимся переключаться с одной деятельности на другую в процессе обучения.

Нейропсихологический фундамент внимания, заложенный А.Р. Лурией, Л.С. Выготским и их последователями, строится не на перечислении свойств внимания, а на анализе того, как эта высшая психическая функция формируется и реализуется в мозге, что позволяет рассматривать внимание как совместную работу нескольких мозговых структур, объединённых в единую функциональную систему [5]. Ретикулярная формация ствола мозга отвечает за общий уровень бодрствования и тонус коры, лимбическая система – за эмоциональную окраску воспринимаемого, лобные доли коры больших полушарий – за произвольную регуляцию, планирование и контроль [6]. Поражение или функциональная незрелость любого из этих звеньев неизбежно сказывается на характеристиках внимания.

Данные о работе разных зон мозга стали мощной теоретической базой для создания экспериментальных методик изучения внимания, позволивших уточнить, как механизмы мозга работают на практике. Еще в 1960-х гг. Р. Вюрцу удалось зафиксировать электрическую активность нейронов обезьян во время выполнения задач на внимание [7], а с появлением магнитно-резонансной томографии появилась возможность проследить в реальном времени, какие сети мозга активируются при разных типах внимания. На основе таких данных сформировалось представление о нескольких ключевых сетях, которые в связке обеспечивают функционирование этой высшей психической функции.

Концепция трех сетей внимания, разработанная М. Познером и Ч. Петерсоном, включает три взаимосвязанные системы: сеть бдительности, которая обеспечивает общий уровень готовности к восприятию стимулов; сеть ориентирования, которая отвечает за отбор релевантных сенсорных сигналов, и сеть исполнительного контроля, связанная с торможением отвлекающих факторов и решением конфликтов [8].

Дальнейшее развитие и экспериментальное подтверждение эта модель внимания получила в работах М. Корбетты и Дж. Шульмана, которые выделили и подробно описали две ключевые системы: **дорсальную сеть внимания (Dorsal Attention Network, DAN), которая** включает внутрипариетальную борозду и лобные поля глаза и осуществляет **добровольный целенаправленный контроль** внимания, особенно в зрительно-пространственных задачах; и **вентральную сеть внимания (Ventral Attention Network, VAN), которая** реагирует на **внешние значимые стимулы** в окружающей среде и перенаправляет внимание с текущей задачи на новый сигнал [9].

В тесной связи с вентральной сетью внимания находится **сеть значимости (Salience Network, SN), подробно описанная в работах** В. Менона и П. Уддина. Сеть значимости помогает определять, что в потоке информации действительно важно, а что нет, и играет ключевую роль в **переключении** между сетями [10].

В 2006 г. Н. Дозенбах обнаружил, что локализованные области мозга в лобной доле постоянно активируются при выполнении почти любых поставленных задач, и описал **лобно-теменную сеть (Frontoparietal Network, FPN), также называемую центральной исполнительной сетью, которая** отвечает за более сложные процессы: **манипулирование информацией в рабочей памяти,** принятие решений, решение проблем и целенаправленное поведение; и **цингуло-оперкулярную сеть (Cingulo-Opercular Network, CON), которая** участвует в поддержании **тонической бдительности**, т. е. общего уровня готовности к задаче и в удержании целей на протяжении всего выполнения задания [11].

Эффективность работы всех этих сетей и их связность отчасти определяют индивидуальные различия в способности к концентрации и обучению. При этом сети внимания работают не изолированно, а в **динамическом взаимодействии**, что позволяет обучающимся адаптироваться к меняющимся условиям обучения.

Необходимость учитывать особенности функционирования и возможности сетей внимания в учебном процессе определяет целесообразность создания таких условий обучения, при которых обучающийся активно включается в осмысление и переработку информации, реагируя на нужные стимулы переключением с одного вида деятельности на другой. Современная нейродидактика предлагает разнообразные нейродидактические приемы и техники, позволяющие поддерживать и управлять вниманием обучающихся в ходе учебного занятия. Применение этих приемов и техник основано на определенных нейрокогнитивных механизмах внимания и способствует решению ключевых когнитивных задач по управлению вниманием и когнитивным состоянием обучающихся [12].

Поддержание устойчивого уровня продуктивности происходит за счет приема чередования режимов когнитивной нагрузки, т. е. дозированного сочетания сложных и простых заданий. Такой прием позволяет не перегружать дорсальную сеть внимания, а также сохраняет ресурсы для удержания цели в ходе учебного занятия.

Гибкость внимания и повышение устойчивости к помехам тренируются при помощи техники переключения между сетями внимания. Переключение на вентральную сеть внимания осуществляется за счет неожиданных стимулов. Это могут быть вопросы, не связанные напрямую с темой задания, но требующие быстрой реакции при ответе.

Улучшению концентрации и снижению уровня тревожности способствует применение ритмических и дыхательных техник, которые позволяют контролировать дыхание и ритм и тем самым регулируют работу цингуло-оперкулярной сети, которая отличается особой чувствительностью к колебаниям возбуждения. Так, дыхательная пауза «4–7–8» (четыре вдоха – задержка дыхание на семь счетов – выдох на восемь счетов) стабилизирует ритм и дыхание и возвращает сеть в рабочее состояние, позволяя успокоиться и говорить увереннее.

Для беглости речи и интонации можно использовать ритмические повторы, когда фразы или конструкции повторяют в определенном ритме. Чтение фраз под метроном или барабанный бит тренирует ритм речи на иностранном языке и одновременно стабилизирует внимание.

Для развития навыков саморегуляции и осознанного управления своим обучением в ходе занятия используются элементы рефлексии и метакогнитивного контроля. Метакогнитивная рефлексия опирается на префронтальные области и лобно-теменную сеть и помогает осознанно управлять вниманием, оценивать стратегии и перераспределять усилия. Так, в конце занятия можно предложить заполнить мини-анкеты с тремя вопросами: What was the most useful thing I learned today? What was the most challenging part? What strategy helped me the most? Кроме того, обучающиеся могут вести дневник прогресса и раз в неделю записывать одно достижение, одну проблему, а также планировать два конкретных шага на следующую неделю.

Снижение нагрузки на лобно-теменную сеть, позволяющее облегчить удержание внимания на занятии, обеспечивается структурированием материала по принципу малых порций, четко разделенных маркерами, такими как заголовок, вопрос, визуальный разделитель.

Для того чтобы быстро активировать когнитивные ресурсы, снизить уровень утомления и подготовить мозг к интенсивной работе, можно использовать технику нейрогимнастики. Кратковременная моторная активность помогает «перезагрузить» цингуло-оперкулярную сеть (контроль усилий) и улучшить кровоток. Упражнения нейрогимнастики: перекрёстные движения, одновременные действия правой и левой рукой, сочетание движения с речью – стимулируют образование новых нейронных связей и повышают общий тонус коры головного мозга, что создаёт благоприятный физиологический фон для учебной деятельности. В основе этой нейродидактической техники лежат идеи А.Р. Лурии о динамической локализации высших психических функций и роли двигательной активности в развитии мозга [5].

Ни один из перечисленных элементов нейродидактической стратегии не является универсальным и самодостаточным. Наибольший эффект достигается при их комплексном системном применении, когда различные приёмы и техники сменяют и дополняют друг друга на протяжении занятия. Эффективность любого методического приема или техники напрямую зависит от того, насколько они со-

ответствуют конкретным учебным задачам, возрастным особенностям учащихся и содержанию изучаемого материала. Механическое, неосмысленное использование даже самых ярких приёмов активизации обучения не даст ожидаемого результата и может, напротив, отвлечь внимание от существа учебной задачи. Наибольший эффект даёт комбинирование нейродидактических приемов и техник. Именно такой комплексный подход, при котором приемы и техники сменяют и дополняют друг друга, позволяет поддерживать оптимальный уровень внимания на протяжении всего занятия.

Разработанный комплекс упражнений, основанных на нейродидактических приемах и техниках, прошел апробацию на занятиях по развитию устной речи (Практический курс английского языка) со студентами первого курса бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык и немецкий язык» ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет». Комплекс был синхронизирован с динамикой внимания для поддержания фокуса и своевременного переключения между видами речевой деятельности и построен по принципу малых порций и чередования когнитивной нагрузки: разминка (7–10 минут) снижает уровень стресса и активирует речевые центры, диалогические упражнения (15–20 минут) отрабатывают естественные реплики при минимальной нагрузке на рабочую память, монологические блоки (15–20 минут) развивают связность высказывания за счет внешних опор и моторных маркеров.

Цель разминки состоит в быстром запуске сетей внимания и артикуляции. Для этого необходимо активировать вентральную и дорсальную сети, то есть переключиться на новую задачу и сфокусироваться на ней, а также подготовить моторные зоны речи. Для этих целей подходит упражнение «One-Minute Speech с ограничением», которое задействует дорсальную сеть внимания, позволяющую целенаправленно ориентировать внимание, удерживать фокус на задаче и планировать высказывание. Каждый студент должен высказаться в течение одной минуты на тему, связанную с будущей темой занятия. Ограничение состоит в условии использовать два заранее данных слова и одну конструкцию, например: *I'd argue that* и *On the other hand*. После упражнения группа может обсудить в качестве рефлексии одну сильную сторону и одну зону роста каждого из выступивших.

Для тренировки гибкости речи во время разминки необходимо задействовать сеть значимости при помощи упражнения «Микропереключение», когда в ходе высказывания студент каждые 30 секунд меняет регистр: «скажи то же самое коллеге», «объясни то же самое, как эксперт», «рассказывай так, как будто ты опаздываешь». При выполнении задания работает взаимодействие дорсальной и вентральной сетей. При смене контекста вентральная сеть ловит сигнал о смене задачи, а дорсальная снова берет управление, чтобы выстроить новую стратегию высказывания.

Для развития диалогической речи особую роль играет управляемая спонтанность в умении поддерживать диалог, быстро подбирать лексику и реагировать на реплики. При этом лобно-теменная сеть удерживает цель и план высказывания, а цингуло-оперкулярная сеть контролирует усилия и самокоррекцию.

Для развития навыков академического диалога, когда требуется реакция на мнение партнера с уточнением, контраргументами и дополнением, используется упражнение «Think-Pair-Share». Для выполнения упражнения требуются карточки с тремя–четырьмя репликами (That's an interesting point but…, Could you clarify what you mean by…), тема для обсуждения и таймер. На первом этапе «Think» (3–5 минут) студенты работают индивидуально и составляют несколько тезисов по теме обсуждения, например: «Advantages and disadvantages of online learning». На следующем этапе «Pair» (8–10 минут) студенты (А и В) работают в парах, обсуждая тему задания. Сначала представляет свое сообщение студент А. Студент В на основе услышанного использует для ответа одну из заданных реплик-реакций. Затем роли меняются. Третий этап «Share» (3–5 минут) состоит в обмене фразами-реакциями и идеями о том, какие фразы помогли развить диалог, какую реплику было легче использовать, какая фраза помогла лучше понять партнера. При выполнении упражнения студенты не могут перебивать друг друга. Реплики-реакции должны соответствовать услышанному, а после реплики необходимо добавить объяснение своей позиции. В качестве вариантов задания можно использовать запись мини-диалога на видео с последующим обсуждением в группе, а также перенос навыка, когда студенты составляют диалоги, используя фразы осознанно, без опоры на карточки. Опора на фразы-реакции снижает когнитивную нагрузку на рабочую память и переключает внимание с необходимости сказать что-то на возможность развить мысль. Такой целенаправленный контроль поддерживает дорсальную сеть внимания и снижает активацию миндалины, то есть тревожность. Чередование ролей и таймер поддерживают переключение внимания и контроль импульсов.

Для создания естественной коммуникативной потребности в диалоге используется упражнение «Jigsaw-диалог», в котором каждый из участников получает только одну часть информации (например, расписание занятий: у одного есть время, у другого – номер аудитории, у третьего – имя лектора). Естественность диалога обусловлена тем, что студенты вынуждены задавать вопросы, уточнять, перефразировать, а также удерживать в памяти фрагменты данных и соотносить их в реальном времени, активируя рабочую память. Для выполнения упражнения требуются карточки с фрагментами информации, тема, таймер и доска для фиксации итогового решения. После получения карточек и двухминутной подготовки начинается основной этап (8–10 минут), в ходе которого студенты в мини-группах обсуждают и собирают полную картину, чтобы выполнить коммуникативную задачу: например, договориться о совместном посещении конкретного занятия. В ходе основного этапа студентам запрещено показывать свои карточки. Каждый участник должен высказаться не менее двух раз, при этом уточняющие вопросы носят обязательный характер. Затем происходит фиксация результата (3 минуты), когда группы выносят на доску итоговые данные (все пункты) и вопросы, которые помогли собрать информацию быстрее всего. Вариантом задания может быть перенос игры в чат: студенты пишут вопросы и ответы в чате, затем выбирают два лучших вопроса и объясняют, почему они работают эффективнее. Целенаправленный поиск недостающих сведений задействует дорсальную сеть внимания, согласование противоречивых данных тренирует лобно-теменную сеть, а контроль импульсов активирует функционирование цингуло-оперкулярной сети.

Монологическая речь основана на умении строить связное высказывание и удерживать фокус. Развитие навыков монологической речи с опорой на визуальные схемы снижает нагрузку на рабочую память и помогает дорсальной сети удерживать внимание.

Упражнение с визуальной схемой «3-point frame» дает студентам четкую когнитивную опору, позволяющую выстроить связное высказывание, не теряя логику, по схеме situation – complication – resolution (claim – evidence – implication для академической речи). Для выполнения упражнения требуются слайд или раздаточный материал с 3-point frame (situation: Last weekend I planned to go hiking with my friends; complication: But the weather suddenly changed and it started raining heavily; resolution: So we decided to stay home and watch a documentary instead. It turned out to be a good evening anyway), набор картинок или кейсов, таймер и доска для фиксации типовых связок. На этапе демонстрации преподаватель показывает пример монолога (60–90 секунд) по схеме и картинке. Затем после анализа структуры высказывания студенты работают в парах (8–10 минут), выбирая картинки и обсуждая детали по блокам. Один проговаривает вслух, второй отмечает, все ли блоки реализованы. В итоге каждый студент составляет монолог по новой картинке на 40–60 секунд. Преподаватель фиксирует удачные связки и выводит их на доску как «банк переходов», после чего проходит обсуждение, какие части давались легче, какие фразы помогали перейти от одного блока к другому. В монологическом высказывании должен быть озвучен каждый из трех пунктов. В ходе презентации монологов в группе можно привлечь студентов к оценке высказывания по чек-листу: «Есть ли все три пункта?», «Понятно ли, где начинается каждый пункт?», «Какие фразы можно заменить?». Дорсальная сеть внимания активирует фокус на последовательности пунктов и поддерживает целенаправленное построение речи. Лобно-теменная сеть отвечает за переключение между блоками и контроль последовательности.

Использование визуальной опоры и логической структуры в упражнении «Storyboarding через 4 квадрата (Hook – Main Point – Example – Call to Action)» позволяет научить студентов компактно и убедительно подавать идею в формате мини-презентации (60–90 секунд). Для выполнения упражнения требуются листы с четырьмя квадратами, набор тем (например, «The best way to learn 10 new words in a day», «What to take on a one-day trip»), набор картинок. После объяснения логики повествования (3–5 минут), состоящей в раскрытии содержания четырех квадратов, студентам предлагается обсудить темы в парах (8–10 минут) и подобрать ключевые слова и картинки для каждого этапа повествования: 1. Hook – ответ на вопрос «Что удивит или заинтересует?»; 2. Main Point – «В чем главная мысль?»; 3. Example – «Какой пример это подтверждает?»; 4. Call to Action – «Что должен сделать или подумать слушатель». Затем происходит презентация индивидуальных тем по карточкам, в ходе которой слушатели контролируют полноту и убедительность высказывания. Креолизация текста позволяет задействовать двойную кодировку (вербальную и визуальную), которая по теории А. Пайвио способствует улучшению запоминания и воспроизведения информации [13]. Последовательность изложения и целенаправленное построение речи задействуют дорсальную сеть внимания. Планирование последовательности тренирует лобно-теменную сеть внимания. Правила и тайминг активируют цингуло-оперкулярную сеть, помогая контролировать импульсивность, не пропускать блоки и не уходить в лишние детали.

Для тренировки спонтанной речи можно использовать упражнение «Голосовые заметки в парах», которое позволяет снять «эффект сцены», дает безопасную среду и помогает сфокусироваться на конкретных параметрах через чек-лист. Студенты записывают 60-секундный ответ на вопрос, слушают друг друга и дают обратную связь по чек-листу (структура, лексика, интонация). Для выполнения упражнения требуются список вопросов (например, «What's your best tip for not being late to class?»), соответствующих теме и уровню знания языка, шаблон чек-листа, доступ к голосовым заметкам. Перед выполнением упражнения преподаватель уточняет формулировки критериев из чек-листа (2–3 минуты). Затем студенты индивидуально записывают голосовые заметки с ответами на вопросы (5–10 минут), обмениваются записями и заполняют чек-листы по прослушанным голосовым заметкам (3–5 минут), выделяя наиболее удачные приемы представления своего мнения, которые в дальнейшем можно внести в «банк удачных решений». При записи голосового сообщения нельзя читать текст, можно только говорить своими словами. Обратная связь должна обязательно включать хотя бы один совет. Регулярная практика такого упражнения позволяет создать общий

чек-лист группы с выделением самых полезных советов недели. В ходе выполнения упражнения активируется дорсальная сеть внимания, потому что чек-лист направляет внимание на конкретные параметры высказывания. Правила обратной связи тренируют цингуло-оперкулярную сеть, контролируя импульсы и умение давать обратную связь без оценок личности. Создание 60-секундного ответа и последующий анализ активируют лобно-теменную сеть за счет планирования и оценки результата.

Применение упражнений, основанных на нейродидактических приемах и техниках, на занятиях по английскому языку у студентов первого курса бакалавриата ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Английский язык и немецкий язык» привело к увеличению средней продолжительности спонтанного высказывания и снижению количества пауз хезитации. Эффект коррелировал с регулярным использованием двигательных и дыхательных приемов между блоками заданий. Студенты чаще демонстрировали большую готовность к участию в диалоге, увеличилось количество лексико-грамматических конструкций, используемых в спонтанной речи, и снизилась частота самокоррекций, связанных с потерей фокуса.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что эффективность нейродидактических приемов и техник в образовательном процессе повышается благодаря пониманию основ нейрокогнитивных механизмов функционирования внимания, что позволяет говорить о необходимости интеграции нейродидактических приемов и техник в процесс обучения иностранному языку, а именно аспекту устной речи английского языка. Выявленные и зафиксированные закономерности воздействия нейродидактических приемов и техник на учебные результаты, такие как улучшение запоминания и воспроизведения информации, контроль импульсивности, последовательности и контроля, умение быстро переключиться на новую задачу и сфокусироваться на ней, свидетельствуют о перспективности нейродидактических исследований, а также могут рассматриваться в качестве теоретической и практической основы для дальнейшей разработки нейродидактических стратегий в методике преподавания иностранных языков.

Таким образом, в ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель, решены все задачи, обоснована научная новизна. Полученные результаты могут быть интересны преподавателям иностранных языков, методистам, исследователям в области нейродидактики и педагогической психологии, а также разработчикам образовательных программ.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. *Хрестоматия по вниманию*. Москва: Просвещение, 1976: 186.
2. Купцова О.В. Внимание как особый психический процесс. *Проблемы Науки.* 2017; № 20 (102). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vnimanie-kak-osobyy-psihicheskiy-protsess
3. Фаликман М.В. *Общая психология. Внимание:* учебник для ВУЗов. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. *Введение в общую психологию: курс лекций*. Москва: Издательство АСТ, 2018: 352
5. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Крутолевич А.Н. *Теоретические основы нейропсихологии: практическое руководство*. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2020.
7. Левицкая О.С., Лебедев М.А. Интерфейс мозг-компьютер: будущее в настоящем. *Вестник РГМУ*. 2016; № 2: 4–16.
8. Posner M.I. Orienting of Attention: Then and Now. *Quarterly J. Experimental Psychology.* 2016; Т. 69, № 10: 1864–1875.
9. Corbetta M., Shulman G.L. Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*. 2002; Т. 3, № 3: 201–215.
10. Menon V., Uddin L.Q. Saliency, switching, attention and control: a network model of insula function. *Brain Structure & Function*. 2010; Т. 214: 655–667.
11. Dosenbach N.U.F., Visscher K.M., Palmer E.D., Miezin F.M., Wenger K.K., Kang H.C., Burgund E.D., Grimes A.L., Schlaggar B.L., Petersen S.E. A Core System for the Implementation of Task Sets. *Neuron*. 2006; Т. 50, № 5: 799–812.
12. Галкина Е.Н., Перевозчикова Н.Г. Нейродидактические технологии как средство эффективности образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 84-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neyrodidakticheskie-tehnologii-kak-sredstvo-effektivnosti-obrazovatelnogo-protsessa
13. Clark J.M., Paivio A. Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*. 1991; № 3 (3): 149–210.

References

1. Vygotskij L.S. Razvitie vysshih form vnimaniya v detskom vozraste. *Hrestomatiya po vnimaniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1976: 186.
2. Kupcova O.V. Vnimanie kak osobyj psihicheskij process. *Problemy Nauki.* 2017; № 20 (102). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vnimanie-kak-osobyy-psihicheskiy-protsess
3. Falikman M.V. *Obschaya psihologiya. Vnimanie:* uchebnik dlya VUZov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
4. Gippenrejter Yu.B. *Vvedenie v obschuyu psihologiyu: kurs lekcij*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018: 352
5. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
6. Krutolevich A.N. *Teoreticheskie osnovy nejropsihologii: prakticheskoe rukovodstvo*. Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2020.
7. Levickaya O.S., Lebedev M.A. Interfeĭs mozg-komp'yuter: buduschee v nastoyaschem. *Vestnik RGMU*. 2016; № 2: 4-16.
8. Posner M.I. Orienting of Attention: Then and Now. *Quarterly J. Experimental Psychology.* 2016; T. 69, № 10: 1864-1875.
9. Corbetta M., Shulman G.L. Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*. 2002; T. 3, № 3: 201-215.
10. Menon V., Uddin L.Q. Saliency, switching, attention and control: a network model of insula function. *Brain Structure & Function*. 2010; T. 214: 655-667.
11. Dosenbach N.U.F., Visscher K.M., Palmer E.D., Miezin F.M., Wenger K.K., Kang H.C., Burgund E.D., Grimes A.L., Schlaggar B.L., Petersen S.E. A Core System for the Implementation of Task Sets. *Neuron*. 2006; T. 50, № 5: 799-812.
12. Galkina E.N., Perevozchikova N.G. Nejrodidakticheskie tehnologii kak sredstvo `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 84-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neyrodidakticheskie-tehnologii-kak-sredstvo-effektivnosti-obrazovatelnogo-protsessa
13. Clark J.M., Paivio A. Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*. 1991; № 3 (3): 149-210.

Статья поступила в редакцию 04.08.26

УДК 378.147

Kudinova L.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: lkudinova@sfedu.ru*

EXAMINATION STRESS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILE: DIAGNOSTIC POTENTIAL OF THE RELATIVE ALPHA RHYTHM INDEX. The article substantiates the diagnostic potential of the relative alpha rhythm index of the electroencephalogram as an objective criterion for examination stress in students of pedagogical training programmes. The relevance of the study is determined by the need to introduce reliable and accessible methods for monitoring the psychoemotional state of students during examination sessions into the educational practice of higher education. The aim of the study is to identify the relationship between the subjective level of examination stress and the objective neurophysiological indicator (the relative alpha rhythm index) in students majoring in Preschool Education and Foreign Language. The study involved 23 female students aged 18–22 years. Stress levels were assessed using a standardized questionnaire; EEG recordings were obtained using a portable 6-channel dry-electrode system NeuroPlay 6C during passive wakefulness with eyes closed. Correlation analysis revealed a moderate negative relationship between the variables ($\rho = -0.412$, $p = 0.051$), indicating a pronounced tendency toward alpha rhythm suppression with increasing psychoemotional tension. From a pedagogical perspective, the findings justify the inclusion of the relative alpha rhythm index in screening procedures for early identification of students with signs of psychoemotional maladaptation. The results can serve as a basis for developing programmes of psychological and pedagogical support, organizing biofeedback training aimed at teaching self-regulation skills, and designing a health-preserving educational environment in higher education institutions. The article is addressed to university teachers, academic group tutors, university psychological services, as well as researchers in the fields of pedagogy and psychophysiology.

Keywords: **examination stress, relative alpha rhythm index, electroencephalography, pedagogical diagnostics, students of pedagogical profile, psychological and pedagogical support**

Л.Е. Кудинова, *канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: lkudinova@sfedu.ru*

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ СТРЕСС У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТНОСИТЕЛЬНОГО ИНДЕКСА АЛЬФА-РИТМА

В статье обосновывается диагностический потенциал относительного индекса альфа-ритма электроэнцефалограммы как объективного критерия экзаменационного стресса у студентов педагогических направлений подготовки. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения в образовательную практику высшей школы надёжных и доступных методов мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся в период экзаменационной сессии. Основная задача работы – выявить взаимосвязь между субъективным уровнем экзаменационного стресса и объективным нейрофизиологическим показателем (относительным индексом альфа-ритма) у студентов, осваивающих программу «Дошкольное образование и иностранный язык». В исследовании приняли участие 23 студентки в возрасте 18–22 лет. Оценка стресса проводилась с использованием стандартизированного опросника; регистрация электроэнцефалограммы с применением портативной 6-канальной системы NeuroPlay 6C на сухих электродах в состоянии пассивного бодрствования с закрытыми глазами. Корреляционный анализ выявил умеренную отрицательную связь между исследуемыми переменными (ρ = –0,412, p = 0,051), что свидетельствует о выраженной тенденции к подавлению альфа-ритма при нарастании психоэмоционального напряжения. В педагогической интерпретации полученные данные обосновывают включение относительного индекса альфа-ритма в арсенал скрининговых методик для раннего выявления студентов с признаками психоэмоциональной дезадаптации. Результаты могут служить основой для разработки программ психолого-педагогического сопровождения, организации БОС-тренингов по обучению навыкам саморегуляции и проектирования здоровьесберегающей образовательной среды в вузе. Статья адресована преподавателям высшей школы, кураторам академических групп, психологическим службам образовательных организаций, а также исследователям в области педагогики и психофизиологии.

Ключевые слова: **экзаменационный стресс, относительный индекс альфа-ритма, электроэнцефалография, педагогическая диагностика, студенты педагогического профиля, психолого-педагогическое сопровождение**

Период экзаменационных сессий в высшей школе традиционно сопряжён с максимальной интенсивностью психоэмоционального напряжения, что делает проблему экзаменационного стресса одной из наиболее значимых в современном образовании. В контексте педагогического вуза данный феномен выходит за рамки сугубо индивидуальной психофизиологической реакции и приобретает статус фактора, определяющего эффективность освоения образовательных программ и готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности. Стресс, будучи многомерным явлением, проявляется одновременно на субъективно-психологическом и нейробиологическом уровнях [1]. Однако для педагогической науки и практики первостепенный интерес представляет его влияние на учебный процесс: снижение продуктивности познавательной деятельности, ухудшение процессов запоминания и воспроизведения информации, ослабление регуляторных механизмов, обеспечивающих успешное прохождение аттестационных испытаний. Из сказанного следует, что особую значимость приобретает разработка и практическое применение объективных, технологически доступных диагностических инструментов. Их внедрение позволит преподавателям и сотрудникам психологических служб своевременно выявлять учащихся, относящихся к группе риска, и выстраивать индивидуализированную систему психолого-педагогической помощи.

В наибольшей степени подвержены негативному влиянию экзаменационного стресса будущие педагоги. Их профессиональная подготовка сопряжена с высокой учебной нагрузкой и одновременно с формированием личностных качеств, имеющих ключевое значение для профессии: коммуникативной грамотности, эмоциональной стабильности, рефлексивной культуры. Данные характеристики составляют основу педагогического труда, и их деформация под влиянием длительного стрессового воздействия способна снизить не только текущую успеваемость, но и общий уровень профессиональной готовности выпускника к самостоятельной деятельности в образовательном учреждении.

В современной педагогической науке категория психоэмоционального благополучия обучающихся заняла место одной из основополагающих в системе образовательного целеполагания. Данный факт объясняется её прямой корреляцией с результативностью обучения, состоянием здоровья всех участников образовательных отношений и устойчивостью профессиональной мотивации [2]. Из этого следует, что особый приоритет приобретают объективные практико-ориентированные методы оценки стрессовых состояний, которые могут быть интегрированы в повседневную деятельность преподавателей и психологических служб для своевременного выявления групп риска и организации индивидуализированной психолого-педагогической помощи.

Одним из перспективных направлений в решении данной задачи выступает использование электроэнцефалографии (ЭЭГ) как метода, позволяющего объективно фиксировать изменения биоэлектрической активности головного мозга, отражающие активацию нейроэндокринных механизмов и вегетативной регуляции в условиях стресса. Внедрение таких объективных нейрофизиологических маркеров в практику педагогического мониторинга открывает новые возможности для проектирования здоровьесберегающей образовательной среды и индивидуализации сопровождения студентов в наиболее напряжённые периоды учебного процесса. Как отмечают Д.А. Трушина с соавторами, спектральные характеристики ЭЭГ отражают активность различных корковых зон и подкорковых структур, характер их взаимодействия и служат важным интегративным показателем деятельности головного мозга в целом [3; 4]. В проведённом на 20 праворуких студентах исследовании авторы выявили ослабление альфа-ритма во всех корковых зонах как правого, так и левого полушарий во время экзамена. Одновременно зафиксировано усиление бета-ритма в теменной и затылочной долях правого полушария, а также появление регулярных дельта-волн в лобных отведениях обоих полушарий и тета-волн в правосторонних лобных, затылочных и височных отведениях. Полученные данные свидетельствуют о зависимости распределения ритмов ЭЭГ в условиях психоэмоционального напряжения от типа и степени выраженности функциональной межполушарной асимметрии [4].

Электроэнцефалография является одним из наиболее информативных и надёжных методов исследования функционального состояния мозга при стрессе [5]. Среди спектральных характеристик ЭЭГ особый интерес для исследования стресс-реакций представляет альфа-ритм, который является доминирующим ритмом электроэнцефалограммы взрослого человека в состоянии пассивного бодрствования и релаксации. Классические представления электрофизиологии связывают альфа-ритм с состоянием пассивного бодрствования и релаксации. Активное настороженное бодрствование коррелирует с исчезновением альфа-ритма и появлением низковольтной частой активности [6]. В стрессовой ситуации, требующей мобилизации когнитивных ресурсов и внимания, закономерно наблюдается десинхронизация альфа-ритма.

Эмпирические исследования последовательно подтверждают эту закономерность. В работе Ж.В. Голиковой с соавторами было показано, что в предэкзаменационный период у студентов происходило увеличение спектральной мощности дельта- и тета-активности и уменьшение количества функциональных связей в альфа- и бета-диапазонах по сравнению с обычными условиями обучения [7]. Авторы отметили, что изменения в ЭЭГ-реакциях зависят от исходного уровня кортикальной активации испытуемых.

В работе Т.Д. Джебраиловой показано, что у студентов с высоким уровнем тревожности мощность альфа-ритма в ряде корковых областей была ниже, чем у низкотревожных испытуемых. При этом непосредственно перед экзаменом у лиц с низкой тревожностью также происходило снижение мощности альфа-ритма, особенно выраженное в правой фронтальной области [8].

Рустамова Т.В. в своём исследовании изменений ЭЭГ в лобной доле коры мозга у студентов-флегматиков под влиянием экзаменационного процесса показала значимые изменения амплитуды альфа-ритма в зависимости от этапа экзамена: в обычные дни, до и после экзамена наблюдалась выраженная разница в электрической активности мозга [9]. В работе Е.А. Кижеватовой с соавторами также зафиксировано подавление альфа-ритма и рост медленноволновой активности на ЭЭГ у студентов перед экзаменом с последующей нормализацией показателей после его завершения; при этом высокий уровень личностной тревожности до экзамена выявлен у 53% испытуемых [10].

Современные исследования с использованием мобильных ЭЭГ-устройств также подтверждают связь тревожности и стресса с альфа-активностью. А.Д. Леонтьева и А.С. Зубарев (2025) в исследовании тревожности и нейрофизиологических маркеров выявили, что чем выше субъективные оценки тревожности, тем слабее растёт индекс концентрации на этапах с когнитивными заданиями. Также при наличии в фоновом состоянии левосторонней альфа-асимметрии наблюдается увеличение субъективного уровня стресса на последующих этапах с когнитивной нагрузкой [11].

Современные методы регистрации ЭЭГ. В последние годы активно развиваются мобильные системы регистрации ЭЭГ на сухих электродах, что позволяет проводить исследования в естественных условиях образовательной среды. В настоящем исследовании использовалась беспроводная 6-канальная система регистрации ЭЭГ на сухих электродах NeuroPlay 6C (ООО «Нейроассистивные технологии», Россия), зарегистрированная как неинвазивный биоусилитель [12; 13]. Устройство позволяет регистрировать ЭЭГ-сигналы с частотой 125 Гц в монополярной схеме отведения по шести каналам: Fp1, Fp2, T3, T4, O1, O2 с референтным электродом на мочке уха, что соответствует международной системе «10–20». Данное оборудование применяется для мониторинга состояния учащихся в процессе обучения, тренировки альфа-состояния у лиц с высоким уровнем стресса, а также для проведения БОС-тренингов.

Особенности относительного индекса альфа-ритма. В современных психофизиологических исследованиях предпочтение часто отдаётся относительному

индексу альфа-ритма, а не его абсолютной амплитуде. Относительный показатель менее подвержен влиянию индивидуальных анатомических особенностей и артефактов, связанных с качеством контакта электродов, что повышает надёжность и воспроизводимость результатов. Кроме того, использование относительного индекса позволяет проводить сравнение между испытуемыми и между разными условиями регистрации. Все вышесказанное обосновывает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между субъективным уровнем экзаменационного стресса и объективным нейрофизиологическим показателем (относительным индексом альфа-ритма) у студентов, осваивающих программу «Дошкольное образование и иностранный язык».

Задачи исследования:

1. Оценить уровень экзаменационного стресса у студентов направления «Дошкольное образование и иностранный язык» в период экзаменационной сессии с использованием стандартизированного опросника.

2. Зарегистрировать фоновую электроэнцефалограмму в состоянии пассивного бодрствования с закрытыми глазами и вычислить относительный индекс альфа-ритма по шести корковым отведениям (Fp1, Fp2, T3, T4, O1, O2).

3. Провести корреляционный анализ между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма с применением коэффициентов ранговой корреляции Спирмена и Кендалла.

4. Интерпретировать установленные корреляции с учётом современных нейрофизиологических концепций стресса и определить перспективы применения относительного индекса альфа-ритма в качестве инструмента объективной оценки психоэмоционального состояния обучающихся для организации психолого-педагогического сопровождения.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые на контингенте студентов, осваивающих образовательную программу «Дошкольное образование и иностранный язык» (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки), осуществлён количественный анализ взаимосвязи субъективно переживаемого экзаменационного стресса с объективным нейрофизиологическим показателем – относительным индексом альфа-ритма, зарегистрированным с использованием портативной электроэнцефалографической системы NeuroPlay 6C в естественных условиях образовательного процесса. Объективный нейрофизиологический показатель – относительный индекс альфа-ритма – впервые рассмотрен не как психофизиологический маркер, а как инструмент педагогической диагностики, применимый в образовательной практике высшей школы. В отличие от предшествующих лабораторных исследований, эмпирические данные получены непосредственно в условиях реальной экзаменационной ситуации.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о взаимосвязи между субъективно переживаемым экзаменационным стрессом и объективными нейрофизиологическими показателями функционального состояния студентов. Полученные данные расширяют научные данные об использовании относительного индекса альфа-ритма электроэнцефалограммы студентов в качестве критерия психоэмоционального напряжения в условиях экзаменационной нагрузки. Исследование вносит вклад в разработку теоретических оснований для организации здоровьесберегающего пространства университета и организации психолого-педагогического сопровождения студентов в период сессии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его данных при разработке программ психолого-педагогического сопровождения студентов в период экзаменационной сессии для повышения адаптационных ресурсов. Мониторинг функционального состояния студентов с помощью портативной системы NeuroPlay 6C может быть рекомендован для внедрения в практику вузов для выявления студентов, которым необходимо обучение навыкам саморегуляции.

На основе анализа теоретических и эмпирических источников сформулирована следующая гипотеза: существует отрицательная корреляционная связь между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма. По мере нарастания стресс-реакции, обусловленной экзаменационной ситуацией, происходит угнетение альфа-ритма, что отражает переход мозга из состояния пассивного бодрствования в состояние активного напряжённого функционирования.

Данная гипотеза основывается на следующих теоретических положениях:

1. Альфа-ритм является маркером состояния релаксации и пассивного бодрствования; его подавление отражает активацию корковых процессов.

2. Экзаменационный стресс закономерно сопровождается угнетением альфа-ритма в различных корковых областях.

3. Уровень тревожности, являющийся ключевым компонентом экзаменационного стресса, обратно связан с мощностью альфа-ритма.

В исследовании приняли участие 23 студентки направления «Дошкольное образование и иностранный язык» в возрасте от 18 до 22 лет. Критерии включения в выборку: отсутствие психических и неврологических заболеваний, отсутствие приёма психотропных препаратов, подписанное информированное согласие на участие в исследовании. Исследование проводилось в период экзаменационной сессии, непосредственно перед сдачей экзамена по профильной дисциплине.

Оценка уровня экзаменационного стресса

Уровень экзаменационного стресса оценивался с помощью анкеты «Подвержены ли Вы экзаменационному стрессу?», разработанной М.В. Ярмолинской, И.Н. Гусаковой, Г.В. Семеновой и А.А. Ахаян [14]. Методика позволяет оценить степень выраженности экзаменационного стресса на основе субъективного самоотчёта студентов.

Регистрация ЭЭГ и вычисление относительного индекса альфа-ритма

Электроэнцефалограмма регистрировалась с использованием беспроводной 6-канальной системы регистрации ЭЭГ на сухих электродах NeuroPlay 6C [12; 13]. Данное устройство представляет собой высокоточный вольтметр, который снимает электрическую активность мозга с помощью сухих активных электродов и передаёт эти сигналы по Bluetooth [11]. Программное обеспечение рассчитывает спектральные характеристики ЭЭГ-сигналов, выделяя участки, соответствующие мозговым ритмам [13].

Регистрация производилась в монополярной схеме отведения по следующим каналам: Fp1, Fp2, T3, T4, O1, O2 с референтным электродом на мочке левого уха (A1) и заземляющим электродом (GND) в центре лобной зоны. Схема расположения электродов соответствует международной системе «10–20». Частота дискретизации составляла 125 Гц, полоса пропускания – 0–40 Гц. Запись производилась в состоянии пассивного бодрствования с закрытыми глазами в течение 3 минут.

Обработка эмпирического материала выполнялась с применением стандартных статистических процедур. Для нас значимым было не только установить наличие связи между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма, но и понять, какова её направленность, насколько она выражена и как можно использовать полученные данные в процессе организации психолого-педагогического сопровождения студентов. Мы применяли коэффициент ранговой корреляции Спирмена как наиболее подходящий для анализа связей между переменными при наличии связанных рангов и ненормальном распределении данных [5; 7], а также при работе с небольшими выборками. Дополнительно для подтверждения направления связи использовался коэффициент ранговой корреляции Кендалла. В совокупности оба коэффициента повысили доказательность выводов, что обусловило возможность их практического использования в работе преподавателей и психологической службы вуза.

Проверка статистической значимости коэффициента Спирмена осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента для коэффициентов корреляции:

$$t = \rho \cdot \sqrt{\frac{n-2}{1-\rho^2}}$$

где ρ – коэффициент корреляции Спирмена, n – объём выборки. Уровень статистической значимости устанавливался на уровне α = 0.05. Это соответствует общепринятой исследовательской практике в социально-гуманитарных науках. Для нас значимо, что такие данные можно использовать для более внимательного отношения к студентам с высокой стрессовой нагрузкой. Мы включали их в программы психолого-педагогического сопровождения. Для группы таких студентов были организованы тренинги для повышения стрессоустойчивости, а также индивидуальные консультации о способах саморегуляции при подготовке к экзамену.

Дескриптивные статистики. Описательные характеристики исследуемых переменных представлены в таблице 1.

Средний балл экзаменационного стресса в выборке составил 6,13, что соответствует высокому уровню психоэмоционального напряжения. Показательным является диапазон индивидуальных значений относительного индекса альфа-ритма – от 13,5% до 72,7%. Это свидетельствует об индивидуальных различиях в фоновой электрической активности мозга испытуемых. Для обучающихся сессия – это стресс-фактор, обусловливающий необходимость системной психолого-педагогической поддержки. Оказавшись в экзаменационной ситуации, они могут пребывать в принципиально различных функциональных состояниях: от состояния релаксации (высокие значения альфа-индекса) до выраженного перенапряжения (низкие значения). Соответственно необходимо разработать и

Таблица 1

Описательные статистики исследуемых показателей

Показатель	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Уровень экзаменационного стресса, баллы	1	10	6,13	3,29
Относительный индекс альфа-ритма, %	13,5	72,7	31,60	15,83

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Коэффициент корреляции	Значение	Статистика	df	Уровень значимости (p)
Спирмена (ρ)	-0.412	t = 2.072	21	0.051 (двусторонний)
Кендалла (τ)	-0.097	Z = 0.648	-	0.516 (двусторонний

применять индивидуально ориентированные стратегии психолого-педагогической поддержки в сессионный период.

Корреляционный анализ

Для проверки гипотезы об отрицательной взаимосвязи между уровнем экзаменационного стресса (выступающим субъективным индикатором психоэмоционального дискомфорта, переживаемого студентом в образовательной ситуации) и относительным индексом альфа-ритма (в качестве объективного нейрофизиологического параметра функционального состояния) был выполнен расчёт коэффициентов ранговой корреляции Спирмена и Кендалла табл. 2).

Коэффициент корреляции Спирмена составил ρ = –0,412, что указывает на наличие умеренной отрицательной связи между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма. Отрицательный знак коэффициента интерпретируется следующим образом: чем выше уровень субъективно переживаемого стресса, тем ниже относительный индекс альфа-ритма. Это согласуется с теоретическими представлениями о подавлении альфа-ритма в состоянии активного напряжённого бодрствования [3; 4; 9].

Проверка статистической значимости с использованием t-критерия дала значение |t| = 2.072 при 21 степени свободы. Критическое значение t для двустороннего критерия на уровне α = 0.05 составляет 2.080. Сравнение полученного значения с критическим показывает, что |t| = 2.072 несколько ниже критического порога. Соответствующий уровень значимости составляет p = 0.051, что находится на границе статистической значимости. Формально на уровне α = 0.05 нулевая гипотеза об отсутствии корреляции не отвергается, однако полученный результат позволяет говорить о выраженной тенденции к статистически значимой отрицательной связи.

Коэффициент Кендалла (τ = -0.097) подтвердил отрицательное направление связи, однако его величина оказалась меньше, что ожидаемо в силу большей консервативности данного коэффициента и наличия значительного числа связанных рангов в данных по стрессу. Статистическая значимость коэффициента Кендалла не достигается (p = 0.516), что связано с относительно небольшим объёмом выборки и большим количеством связей.

На рисунке 1 представлена диаграмма рассеяния, отражающая взаимосвязь между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма.

Как видно из диаграммы рассеяния, при низких значениях уровня стресса (1–3 балла) наблюдается широкий диапазон значений альфа-ритма, включая высокие показатели (до 72.7%), тогда как при высоком уровне стресса (9–10 баллов) значения альфа-ритма преимущественно сосредоточены в нижней половине диапазона (13.5–52.5%), что визуально подтверждает наличие отрицательного тренда. Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии отрицательной связи между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма. Коэффициент корреляции Спирмена (-0.412) указывает на умеренный характер этой связи, а уровень значимости (p = 0.051) находится на границе статистически значимого эффекта.

Выявленная тенденция согласуется с результатами, полученными другими авторами. Так, Д.А. Трушина с соавторами в ходе исследования на 20 праворуких студентах зафиксировали ослабление альфа-ритма во всех корковых областях в период экзамена, что подтверждает универсальность данного нейрофизиологического паттерна [3; 6]. В работе Т.Д. Джебраиловой продемонстрировано, что у студентов с высоким уровнем тревожности мощность альфа-ритма в ряде корковых зон была ниже, чем у их низкотревожных сверстников; при этом непосредственно перед экзаменом у лиц с низкой тревожностью также отмечалось снижение мощности альфа-ритма, особенно выраженное в правой фронтальной области [8].

Ж.В. Голикова с соавторами выявили, что в предэкзаменационный период у обследованных студентов происходило нарастание спектральной мощности дельта- и тета-активности и сокращение количества функциональных связей в альфа- и бета-диапазонах по сравнению с фоновыми условиями обучения [7]. Данные наблюдения коррелируют с нашими результатами, также свидетельствующими об угнетении альфа-ритма при усилении стресс-реакции.

Современные исследования, выполненные с применением мобильных электроэнцефалографических систем, также подтверждают рассматриваемую взаимосвязь. А.Д. Леонтьева и А.С. Зубарев показали, что более высокие субъективные оценки тревожности сопряжены с менее выраженным приростом индекса концентрации на этапах выполнения когнитивных заданий. Кроме того, присутствие левосторонней альфа-асимметрии в фоновом состоянии предсказывает последующее возрастание субъективного уровня стресса при предъявлении когнитивной нагрузки [11]. Данные результаты указывают на то, что мобильные нейрофизиологические измерения могут рассматриваться как эффективный инструментарий для мониторинга стрессовых состояний в образовательной среде.

Использование относительного индекса альфа-ритма в качестве скринингового показателя психоэмоционального состояния может быть полезным для ранней диагностики стресса у студентов и разработки индивидуальных стратегий регуляции функционального состояния. В частности, система NeuroPlay 6C мо-

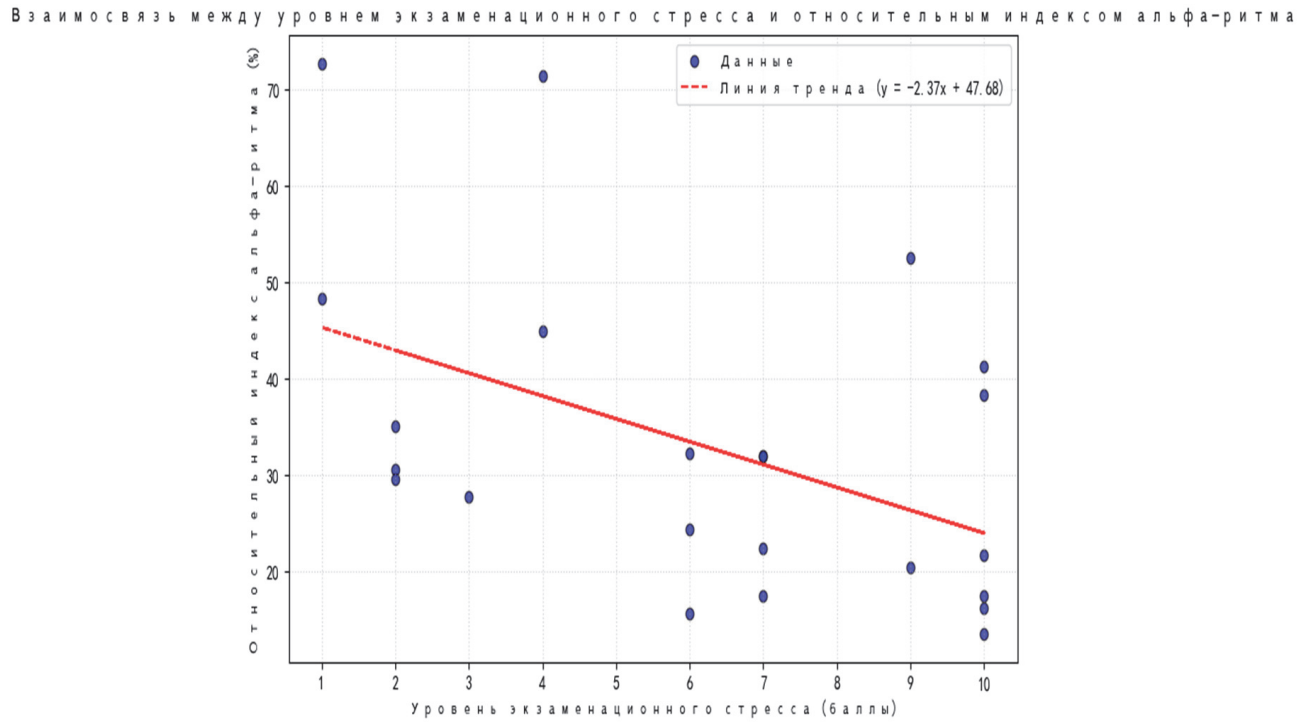


Рис. 1. Диаграмма рассеяния взаимосвязи уровня экзаменационного стресса и относительного индекса альфа-ритма

жет применяться для БОС-тренингов, направленных на обучение навыкам саморегуляции, в том числе в условиях экзаменационного стресса.

В результате проведённого исследования установлена отрицательная корреляционная связь между уровнем экзаменационного стресса и относительным индексом альфа-ритма у студентов направления «Дошкольное образование и иностранный язык» (ρ = -0.412, p = 0.051, n = 23). Полученный результат находится на границе статистической значимости и позволяет говорить о выраженной тенденции к угнетению альфа-ритма при нарастании стресс-реакции, что согласуется с современными теоретическими представлениями о нейрофизиологических механизмах стресса.

Проведённое исследование подтвердило наличие отрицательной корреляционной связи между субъективно переживаемым экзаменационным стрессом и относительным индексом альфа-ритма (ρ = –0,412, p = 0,051). Установленная тенденция свидетельствует о закономерном угнетении альфа-активности по мере нарастания психоэмоционального напряжения, что отражает переход мозга из состояния пассивного бодрствования в режим активного функционирования. Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Средний балл экзаменационного стресса в обследованной выборке (6,13) свидетельствует о высокой степени психоэмоционального напряжения, сопутствующего периоду итоговой аттестации. Это подтверждает, что для студентов экзаменационная сессия выступает в роли мощного стрессогенного фактора, что требует от вузовских преподавателей, кураторов и психологической службы профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение эмоционального дискомфорта в периоды контроля знаний.

2. Значительный разброс индивидуальных значений альфа-ритма (от 13,5% до 72,7%) указывает на существенные различия в адаптационном потенциале студентов, оказавшихся в сходной экзаменационной ситуации: от состояния расслабления до выраженного перенапряжения. Это свидетельствует о необходимости психолого-педагогической поддержки: требуется разработка дифференцированных программ, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся.

3. Корреляционный анализ зафиксировал наличие объективного нейрофизиологического коррелята субъективного стресс-переживания: максимальное подавление альфа-ритма отмечено у студентов, набравших наибольшее количество баллов по шкале стресса (9-10 баллов). Данная закономерность позволяет рассматривать данный показатель как надёжный индикатор дезадаптации.

4. Переход к объективизированной оценке функционального состояния студентов становится инструментом для преподавателей, обеспечивающим оперативное обнаружение групп риска и разработку индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения.

Перспективы дальнейших исследований включают: сравнительный анализ взаимосвязи стресса и альфа-ритма у студентов разных специальностей; изучение динамики этого показателя на различных этапах экзаменационного цикла; разработку комплексных моделей прогнозирования стресс-реакций на основе спектральных характеристик ЭЭГ с использованием мобильных систем регистрации.

Материалы статьи представляют интерес для исследователей в области педагогики и психофизиологии, разработчиков образовательных стандартов, преподавателей высшей школы, кураторов, а также практических психологов. Особую значимость представленные данные имеют для специалистов, занимающихся вопросами организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в стрессогенные периоды учебного года.

Библиографический список

1. Виноградов В.Ю. Педагогическая устойчивость в условиях хронического стресса: взаимосвязь смысловой регуляции, самоэффективности и социальных ресурсов. *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2026; Т. 9, № 2 (167): 35–41. DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2026.02.09.004.
2. Куликовская И.Э., Горюнова Л.В., Чумичева Р.М., Кудинова Л.Е. Благополучие как педагогический концепт: от характеристики к категории образовательного целеполагания. *ЦИТИСЭ*. 2026; № 2: 372–393.
3. Трушина Д.А., Ведясова О.А., Парамонова М.А. Пространственная картина распределения ритмов электроэнцефалограммы у студентов-правшей во время экзамена. *Вестник Самарского государственного университета*. Естественнонаучная серия. 2014; № 3 (114): 202–212.
4. Трушина Д.А., Ведясова О.А., Павленко С.И. Пространственная картина ритмов электроэнцефалограммы у студентов-правшей с разными уровнями тревожности в покое и во время экзаменационного стресса. *Ульяновский медико-биологический журнал*. 2016; № 2: 141–150.
5. Иванов Л.Б. *Прикладная компьютерная электроэнцефалография*. Москва: Научно-медицинская фирма МБН, 2004.
6. Афтанас Л.И., Савотина Л.Н., Рева Н.В., Махнев В.П. Нейрофизиологические механизмы мотивационного внимания у человека. *Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук*. 2004; Т. 24, № 2: 77–82.
7. Golikova Zh.V., Strelets V.B. Development of examination stress in subjects with various levels of cortical activation. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatelnosti Imeni I.P. Pavlova*. 2003; T. 53, № 6: 697–704.
8. Dzhebrailova T.D. Spectral EEG characteristics in students with different anxiety profile during tests. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatelnosti Imeni I.P. Pavlova*. 2003; T. 53, № 4: 495–502.
9. Рустамова Т.В. Изменение ЭЭГ в лобной доле коры головного мозга под влиянием экзаменационного процесса у 18-летних студентов флегматического типа. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 7-2 (121): 87–90. DOI: 10.23670/IRJ.2022.121.7.054.
10. Кижеватова Е.А., Караханян К.С., Болдырева М.А. Особенности электроэнцефалограммы у студентов с разным уровнем личностной и ситуативной тревожности в условиях экзаменационного стресса. *Universum: медицина и фармакология*. 2026; № 4-2 (133): 29–38.
11. Леонтьева А.Д., Зубарев А.С. Тревожность и нейрофизиологические маркеры: анализ с использованием мобильной ЭЭГ. *Национальный психологический журнал*. 2025; Т. 20, № 1: 75–85. DOI: 10.11621/npj.2025.0107.
12. NeuroPlay-6C: система регистрации ЭЭГ. *Нейроассистивные технологии*. Available at: https://neuroassist.tech/neuroplay-6c/
13. Руководство пользователя NeuroPlay. *NeuroPlay*. Available at: https://neuroplay.ru/downloads/manual/
14. Ярмолинская М.В., Гусакова И.Н., Семенова Г.В., Ахаян А.А. Система оценки образовательного результата ученика (методические рекомендации). *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. 2013; № S2: 10.

References

1. Vinogradov V.Yu. Pedagogicheskaya ustojchivost' v usloviyah hronicheskogo stressa: vzaimosvyaz' smyslovoj regulyacii, samo`effektivnosti i social'nyh resursov. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2026; T. 9, № 2 (167): 35-41. DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2026.02.09.004.
2. Kulikovskaya I.`E., Goryunova L.V., Chumicheva R.M., Kudinova L.E. Blagopoluchie kak pedagogicheskij koncept: ot harakteristiki k kategorii obrazovatel'nogo celepolaganiya. *CITIS`E*. 2026; № 2: 372-393.
3. Trushina D.A., Vedyasova O.A., Paramonova M.A. Prostranstvennaya kartina raspredeleniya ritmov `elektro`encefalogrammy u studentov-pravshej vo vremya `ekzamena. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. Estestvennonauchnaya seriya. 2014; № 3 (114): 202-212.
4. Trushina D.A., Vedyasova O.A., Pavlenko S.I. Prostranstvennaya kartina ritmov `elektro`encefalogrammy u studentov-pravshej s raznymi urovnyami trevozhnosti v pokoe i vo vremya `ekzamenacionnogo stressa. *Ul'yanovskij mediko-biologicheskij zhurnal*. 2016; № 2: 141-150.
5. Ivanov L.B. *Prikladnaya komp'yuternaya `elektro`encefalografiya*. Moskva: Nauchno-medicinskaya firma MBN, 2004.
6. Aftanas L.I., Savotina L.N., Reva N.V., Mahnev V.P. Nejrofiziologicheskie mehanizmy motivacionnogo vnimaniya u cheloveka. *Byulleten' Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii medicinskih nauk*. 2004; T. 24, № 2: 77-82.
7. Golikova Zh.V., Strelets V.B. Development of examination stress in subjects with various levels of cortical activation. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatelnosti Imeni I.P. Pavlova*. 2003; T. 53, № 6: 697-704.
8. Dzhebrailova T.D. Spectral EEG characteristics in students with different anxiety profile during tests. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatelnosti Imeni I.P. Pavlova*. 2003; T. 53, № 4: 495-502.
9. Rustamova T.V. Izmenenie `E`EG v lobnoj dole kory golovnogo mozga pod vliyaniem `ekzamenacionnogo processa u 18-letnih studentov flegmaticheskogo tipa. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 7-2 (121): 87-90. DOI: 10.23670/IRJ.2022.121.7.054.
10. Kizhevatova E.A., Karahanyan K.S., Boldyreva M.A. Osobennosti `elektro`encefalogrammy u studentov s raznym urovnem lichnostnoj i situativnoj trevozhnosti v usloviyah `ekzamenacionnogo stressa. *Universum: medicina i farmakologiya*. 2026; № 4-2 (133): 29-38.
11. Leont'eva A.D., Zubarev A.S. Trevozhnost' i nejrofiziologicheskie markery: analiz s ispol'zovaniem mobil'noj `E`EG. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2025; T. 20, № 1: 75-85. DOI: 10.11621/npj.2025.0107.
12. NeuroPlay-6C: sistema registracii `E`EG. *Nejroassistivnye tehnologii*. Available at: https://neuroassist.tech/neuroplay-6c/
13. Rukovodstvo pol'zovatelya NeuroPlay. *NeuroPlay*. Available at: https://neuroplay.ru/downloads/manual/
14. Yarmolinskaya M.V., Gusakova I.N., Semenova G.V., Ahayan A.A. Sistema ocenki obrazovatel'nogo rezul'tata uchenika (metodicheskie rekomendacii). *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn*. 2013; № S2: 10.

Статья поступила в редакцию 20.07.26

УДК 378.147

Kuznetsova G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galankuz@yandex.ru*

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION TO FOREIGN CADETS OF RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES THROUGH THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE. It is known that language is a carrier of culture. Learning a language cannot be imagined separately from mastering the cultural heritage of the country. This aspect of learning is called the "cultural approach." In teaching Russian, it is important to introduce knowledge about Russian culture. The communicative principle is being implemented, in which communication training is important. The closer the student gets to know the culture of the country of the language being studied, the better mutual understanding will be during communication with native speakers. Familiarization with the national values and traditions of the Russian people becomes not only a means of learning the language, but also a way to enrich the spiritual and moral world of a foreigner. The article presents theoretical and methodological substantiations of the application of the cultural approach in modern teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: **cultural approach, national culture, linguistic picture of the world, communicative principle, intercultural communication, linguistic competence, general cultural competence**

Г.Н. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, E-mail: galankuz@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РОССИИ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена обучению межкультурному общению иностранных курсантов военных вузов России. Известно, что язык является носителем культуры. Изучение языка невозможно представить отдельно от усвоения культурного наследия страны. Такой аспект обучения получил название «культуроведческий подход». В преподавании русского языка важно введение знаний о культуре России. Реализуется коммуникативный принцип, при котором значимо обучение общению. Чем ближе обучающийся познакомится с культурой страны изучаемого языка, тем лучше будет взаимопонимание во время коммуникации с носителями языка. Приобщение к национальным ценностям и традициям русского народа становится не только средством изучения языка, но и способом обогащения духовно-нравственного мира иностранца. В статье представлены теоретические и методические обоснования применения культуроведческого подхода в современном преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **культуроведческий подход, национальная культура, языковая картина мира, коммуникативный принцип, межкультурное общение, лингвострановедческая компетенция, общекультурная компетенция**

Современная геополитическая ситуация и интеграционные процессы в области военного сотрудничества актуализируют проблему подготовки иностранных военных кадров в России. Эффективность такой подготовки определяется не только объёмом профессиональных знаний, но и умением выстраивать полноценный диалог культур. При обучении иностранцев русскому языку освоение языковой системы и знакомство с российской культурой представляют собой взаимосвязанные процессы. Возникает вопрос: каким образом эффективно организовать обучение русскому языку так, чтобы одновременно можно было формировать как коммуникативную, так и лингвокультурологическую компетенцию иностранных курсантов, обеспечивая их успешную социально-психологическую адаптацию? Актуальность настоящей работы состоит в необходимости решения проблемы объединения лингвокультурологического и профессионально ориентированного компонентов в обучении межкультурному общению иностранных курсантов военных вузов России.

Цель исследования – теоретически обосновать и представить методические пути формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных курсантов военных вузов в процессе обучения межкультурному общению.

Перечислим соответствующие задачи для достижения этой цели: проанализировать степень изученности проблемы; уточнить понятие «лингвокультурологическая компетенция»; выявить возможные методические условия формирования лингвокультурологической компетенции в синтезе с профессионально ориентированным компонентом; представить некоторые лингвометодические задания, которые можно использовать в рамках дисциплины «Русский язык» для уровня А2–В1 (относительно исследуемой темы).

Проблема взаимосвязи языка и культуры является одной из центральных в современной лингводидактике (Е.А. Быстрова, Б.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Как справедливо отмечал Д.С. Лихачёв [1, с. 13–17], культура составляет главный смысл существования народов и государств. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) данный тезис реализуется через культуроведческий подход, который, по определению А.Д. Дейкиной [2], предполагает усвоение опыта народа и его духовно-эстетическое воздействие на обучаемых.

Современные исследования акцентируют внимание на необходимости формирования межкультурной компетенции именно в военно-образовательной среде [3; 4]. Так, Э.Н. Анохина, Т.С. Павлова, Г.Н. Кузнецова обосновывают применение технологии контекстного обучения для формирования межкультурной компетенции у иностранных военных специалистов, подчеркивая важность использования аутентичных текстовых материалов [5; 6]. Ю.В. Малявская предлагает структурно-блочную модель формирования межкультурной коммуникативной толерантности, выделяя целевой, теоретико-методологический и оценочный блоки [4]. Е.С. Смирнова раскрывает потенциал внеаудиторной деятельности, в частности, «Фестиваля русского языка» как эффективного средства формирования межкультурной коммуникативной компетентности [7]. М.С. Великов и Е.Ю. Сафронова акцентируют внимание на системном подходе к обучению военной лексике как основе профессиональной коммуникации [8]. В зарубежной науке проблематика межкультурной компетенции в военных контекстах разрабатывается в работах J. Jackson, исследующей опыт адаптации иностранных военнослужащих, и S.G. Nielsen, изучающей роль языковой подготовки в полинациональных воинских подразделениях [9].

Вместе с тем, как показывают исследования [3; 10], в работах, адресованных военным вузам, недостаточно внимания уделено синтезу лингвокультурологического и профессионально ориентированного компонентов.

Научная новизна представленной работы заключается в разработке теоретической базы и прикладных механизмов, позволяющих сочетать лингвокультурный и профессионально ориентированный подходы в процессе подготовки иноязычных слушателей военных учебных заведений к ведению диалога культур.

Теоретическая значимость заключается в конкретизации термина «лингвокультурологическая компетенция» с учетом армейской специфики, а также в упорядочивании дидактических условий, обеспечивающих её становление во взаимосвязи с профессионально направленным обучением.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанных прикладных механизмов и профессионально ориентированных подходов в процессе подготовки иностранных курсантов в образовательном процессе военных вузов.

Исследование выполнено в рамках методологии ***коммуникативной лингводидактики***. Использован комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы, моделирование учебного процесса, анализ практического опыта преподавания РКИ в военном вузе, наблюдение и обобщение педагогического опыта. Эмпирической базой послужила работа с курсантами из стран дальнего и ближнего зарубежья в одном из военных вузов России.

Лингвокультурологическая компетенция рассматривается нами как интегративное качество личности, включающее (1) знание национально-культурной семантики языковых единиц; (2) умение распознавать и интерпретировать культурные коды в процессе общения; (3) способность строить поведение в соответствии с нормами русского военного и общего этикета; (4) готовность к эмпатии и толерантному взаимодействию [1; 3]. Применительно к военному вузу содержание данной компетенции дополняется военно-историческими традициями, ритуалами, военной символикой и этикетом.

В ходе исследования были выявлены и апробированы следующие ***методические условия формирования лингвокультурологической компетенции*** [5; 8; 10]:

1. Отбор текстового материала, сочетающего общестроведческую и военно-профессиональную тематику (биографии полководцев, описание воинских ритуалов, тексты о празднике День защитника Отечества).

2. Сопоставительный анализ языковых картин мира (сравнение русских паремий о воинском долге с пословицами родного языка курсантов).

3. Поэтапное введение заданий: от репродуктивных (объяснение высказываний классиков о русском языке) до продуктивных (составление поздравительной речи, подготовка доклада о городе воинской славы).

4. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы (экскурсии, участие в фестивалях, просмотр фильмов военно-патриотического содержания) [7; 11].

Разработанный комплекс заданий был модифицирован: в него включены упражнения на декодирование невербальных компонентов военного этикета (например, обоснование правила «дама слева от военнослужащего» через историко-культурный контекст: правая рука свободна для приветствия или защиты). Задание на сборку пословиц дополнено этапом рефлексии: курсанты соотносят русские паремии («Тяжело в учении – легко в бою») с аналогичными из родной военной культуры. Это способствует диалогу культур и предупреждению межкультурных конфликтов [4].

Практические методы (имитация, аналогия, коммуникативный метод) реализуются через приёмы сравнения, моделирования ситуаций (например, общение с ветеранами, поздравление сослуживца). Результаты педагогического наблюдения показывают, что системное применение лингвокультурологического материала повышает мотивацию курсантов, снижает количество коммуникативных ошибок культурного характера (нарушение дистанции, неверное использование обращений) и способствует формированию положительного образа России [5; 6].

Представим некоторые лингвометодические задания, которые могут быть предложены для проведения занятий с военнослужащими для формирования лингвокультуроведческой компетенции в рамках дисциплины «Русский язык».

Задание 1. Объясните, как вы понимаете высказывания известных людей о русском языке? Согласны ли вы с ними?

Русский язык в умелых руках и в опытных устах – красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен (А.И. Куприн).

Как красив русский язык! Все преимущества немецкого без его ужасной грубости (Ф. Энгельс).

Русский язык – это язык поэзии. Русский язык необычайно богат многогранностью и тонкостью оттенков (Проспер Мериме).

В нем (в русском языке) великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильная в изображениях краткость греческого и латинского языка (М.В. Ломоносов).

Задание 2. Познакомьтесь со структурой поздравительной речи на праздник День защитника Отечества. Составьте текст поздравления для ветеранов войны.

1. Обращение (Уважаемый(ая) … Дорогой(ая)…).
2. Поздравляю (с праздником/ с победой).
3. Желаю (здоровья / счастья / успехов / благополучия…).
4. Подпись (Имя, Отчество, Фамилия, должность).

Задание 3. Как вы думаете, почему в военном этикете существует правило о том, что дама, идущая рядом с военнослужащим должна находиться слева от него?

Задание 4. Игра «Собери пословицу». Продолжите русские поговорки о военной службе, соединив правый и левый столбики.

Тяжело в учении –	который не мечтает стать генералом!
Плох тот солдат,	победы!
Родина – мать,	тот от меча и погибнет!
Храбрость – сестра	умей за неё постоять!
Кто с мечом к нам придёт,	легко в бою!

Задание 5. Подготовьте доклад на тему «В каком городе в России я хотел бы побывать и почему?».

В ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель: теоретически обоснованы и представлены методические пути формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных курсантов военных вузов в процессе обучения межкультурному общению. Соответствующие задачи решены в полном объёме: проанализирована степень изученности проблемы, уточнено понятие «лингвокультурологическая компетенция» применительно к военному вузу, выявлены и апробированы методические условия её формирования в синтезе с профессионально ориентированным компонентом, предложены конкретные лингвометодические задания для уровней А2–В1.

В ходе исследования восполнен пробел, связанный с недостаточным вниманием к синтезу лингвокультурологического и профессионально ориентированного векторов в обучении военных из-за рубежа. В работе впервые описывается целостная система заданий и условий, которая гармонично соединяет военно-профессиональные и культурологические элементы, что и составило научную новизну работы.

В работе уточнено содержание лингвокультурологической компетенции для военной образовательной среды, а также систематизированы методические условия её формирования. Разработан комплекс заданий, который способствует повышению мотивации курсантов, снижению культурно обусловленных коммуникативных ошибок и формированию положительного образа России.

Таким образом, исследование показало, что эффективность формирования лингвокультурологической компетенции обеспечивается интеграцией коммуникативного и культуроведческого принципов, отбором аутентичного военно-культурного материала, использованием заданий сопоставительного характера и внеаудиторных форм работы.

Перспектива дальнейших исследований связана с созданием диагностического инструментария для оценки степени развития лингвокультурологической компетенции у иностранных военнослужащих, а также подготовкой учебно-методического пособия, базирующегося на описанной выше концепции.

Библиографический список

1. Лихачёв Д.С. *Декларация прав культуры*. Санкт-Петербург: Издательство гуманитарного университета профсоюзов, 1995: 13–17.
2. Дейкина А.Д., Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка. *Русский язык в школе*. 2003; № 3: 38–41.
3. Батталова З.Д., Давлетбаева Р.Г. Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2023; № 2: 135–144.
4. Малявская Ю.В. Модель формирования межкультурной коммуникативной толерантности у иностранных курсантов военных вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, Выпуск 12: 2112–2118.
5. Анохина Э.Н., Павлова Т.С. Технология контекстного обучения при формировании межкультурной компетенции у иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку (на примере текстов о специальной военной операции на Украине). *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, Выпуск 4: 527–535.
6. Кузнецова Г.Н. Развитие русской речи как мировоззренческой ценности иностранных студентов в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*. Москва: МПГУ, 2024: 436–443.
7. Смирнова Е.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности иностранных военнослужащих средствами внеаудиторной деятельности (на примере «Фестиваля русского языка»). *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025; Т. 31, № 2: 98–105.
8. Великов М.С., Сафронова Е.Ю. Системы обучения военной лексике в курсе русского языка как иностранного для иностранных курсантов вузов Министерства обороны. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2025; № 4: 92–103.
9. Jackson J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 2020.
10. Килимник Е.В. Особенности обучения русскому языку иностранных курсантов и военнослужащих в российских военных вузах. *Нижневартовский филологический вестник*. 2023; № 1: 30–41.
11. Кузнецова Г.Н. Дидактический потенциал работы с текстом в методике преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. *Тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции*. Омск: Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева, 2025: 136–141.

References

1. Lihachev D.S. *Deklaraciya prav kul'tury*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo gumanitarnogo universiteta profsoyuzov, 1995: 13-17.
2. Dejkina A.D., Hodyakova L.A. Kul'turovedcheskij podhod v prepodavanii russkogo yazyka. *Russkij yazyk v shkole*. 2003; № 3: 38-41.
3. Battalova Z.D., Davletbaeva R.G. Formirovanie lingvokul'turologicheskoj kompetencii inoyazychnyh studentov v processe obucheniya russkomu yazyku. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 2: 135-144.
4. Malyavskaya Yu.V. Model' formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj tolerantnosti u inostrannyh kursantov voennyh vuzov v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, Vypusk 12: 2112-2118.
5. Anohina `E.N., Pavlova T.S. Tehnologiya kontekstnogo obucheniya pri formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii u inostrannyh voennosluzhaschih na zanyatiyah po russkomu yazyku (na primere tekstov o special'noj voennoj operacii na Ukraine). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, Vypusk 4: 527-535.
6. Kuznecova G.N. Razvitie russkoj rechi kak mirovozzrencheskoj cennosti inostrannyh studentov v usloviyah individualizacii i differenciacii obucheniya. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: MPGU, 2024: 436-443.
7. Smirnova E.S. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti inostrannyh voennosluzhaschih sredstvami vneauditornoj deyatel'nosti (na primere «Festivalya russkogo yazyka»). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2025; T. 31, № 2: 98-105.
8. Velikov M.S., Safronova E.Yu. Sistemy obucheniya voennoj leksike v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo dlya inostrannyh kursantov vuzov Ministerstva oborony. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 4: 92-103.
9. Jackson J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 2020.
10. Kilimnik E.V. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku inostrannyh kursantov i voennosluzhaschih v rossijskih voennyh vuzah. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2023; № 1: 30-41.
11. Kuznecova G.N. Didakticheskij potencial raboty s tekstom v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v voennom vuze. *Tezisy dokladov vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Omsk: Voennaya akademiya material'no-tehnicheskogo obespecheniya imeni A.V. Hruleva, 2025: 136-141.

Статья поступила в редакцию 17.08.26

УДК 378

***Laktionova E.B.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Developmental and Educational Psychology, A.I. Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: lena_laktionova@mail.ru*
***Pezhemskaya J.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, A.I. Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pjshome@mail.ru*
***Khoroshikh V.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, A.I. Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vkhoroshikh@gmail.com*
***Ivanova A.P.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, A.I. Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ivanovaalex@mail.ru*

RESOURCES AND RISKS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHINESE STUDENTS: A THEORETICAL MODEL. The growth of international academic cooperation with the People's Republic of China underscores the importance of creating a friendly and psychologically safe educational environment that supports the adaptation of Chinese students in higher education. The research objective is to develop and validate a risk-resource theoretical model of psychological safety in the university educational environment for Chinese students, taking into account the cross-cultural context. A systematic review has been conducted using the PRISMA method. Studies from the last 7 years were selected from accessible databases: Google Scholar, CyberLeninka, Psyjournals, using the keywords: "adaptation of Chinese students", "psychological safety", "acculturation", "educational environment". Methodological quality of the included studies was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool. At the initial stage, 150 sources relevant to the research topic were identified. In the final stage, 12 sources that most closely met the search criteria and showed a low to moderate risk of bias in study design, implementation, and analysis were included in the review, namely 8 empirical studies and 4 meta-studies synthesizing approximately 1,229 studies with a combined sample of more than 580,000 respondents. The authors present a theoretical model integrating the resources and risks associated with the psychological safety of the university educational environment for Chinese students.

Keywords: **educational environment, psychological safety, academic adaptation, Chinese students, risk-resource framework**

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 109-VG)

***Е.Б. Лактионова**, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lena_laktionova@mail.ru*
***Ю.С. Пежемская**, канд. психол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: pjshome@mail.ru*
***В.В. Хороших**, канд. психол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vkhoroshikh@gmail.com*
***А.П. Иванова,** канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ivanovaalex@mail.ru*

РЕСУРСЫ И РИСКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Развитие международного академического сотрудничества с Китайской Народной Республикой актуализирует задачу обеспечения дружественной образовательной среды, способствующей адаптации китайских студентов в вузе. Статья посвящена разработке и обоснованию риск-ресурсной теоретической модели психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов с учетом кросс-культурного контекста. Систематический обзор проведен с использованием метода PRISMA. Отбор исследований осуществлялся за последние 7 лет из доступных баз данных: Google Scholar, CyberLeninka, Psyjournals по ключевым словам: «адаптация китайских студентов», «психологическая безопасность», «аккультурация», «образовательная среда». Для оценки методологического качества исследований, включенных в обзор, использовался метод Mixed Methods Appraisal Tool. На первичном этапе было идентифицировано 150 источников по теме исследования. На итоговом этапе в обзор были включены 12 наиболее соответствующих критериям поиска источников с низким и средним риском смещения (ошибок в дизайне, проведении и анализе исследования), а именно: 8 эмпирических работ и 4 метаисследования, которые обобщают порядка 1 229 исследований с общим участием более 580 000 респондентов. В качестве результата авторами предлагается теоретическая модель, интегрирующая ресурсы и риски психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов.

Ключевые слова: **образовательная среда, психологическая безопасность, академическая адаптация, китайские студенты, риск-ресурсный подход**

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 109-ВГ)

В условиях международного образовательного сотрудничества российские вузы становятся все более привлекательными для китайских студентов. По данным мониторинга, проведенного в 2025 году Министерством науки и высшего образования РФ, число китайских студентов в российских университетах выросло почти вдвое за 5 лет и составило примерно 60 тысяч [1]. К 2030 году планируется увеличить академическую мобильность студентов между Россией и Китаем до 100 тысяч. В РГПУ им. А.И. Герцена обучается более 6 000 иностранных студентов, из них порядка 70% составляют китайские студенты [2]. Данные показатели делают вуз одним из лидеров международного академического сотрудничества и подчеркивают высокую актуальность обеспечения дружественной и психологически безопасной образовательной среды, способствующей адаптации студентов из Китайской Народной Республики, повышению эффективности обучения и реализации их профессионально-личностного потенциала. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания психологически безопасной образовательной среды для китайских студентов в российских вузах в условиях возрастающей межкультурной академической мобильности.

Проблема исследования заключается в том, что несмотря на богатые культурные и научные традиции международного сотрудничества России, адаптация к новой среде сопряжена с вызовами для иностранных студентов, включая культурный шок, языковой барьер и аккультурационный стресс. Китайские студенты привносят в учебный процесс коллективистскую специфику, скрытный стиль общения, выражающийся в паузах, метафорах и избегании прямолинейности, особую ценность вежливости, эмоционального контроля и определенную формальность отношений. В обучении китайские студенты зачастую избегают дискуссий, ориентированы на механическое запоминание и выстраивают субъект-объектные отношения с преподавателями. Основными мотивами обучения являются престиж и карьера. За рубежом уровень конкуренции снижается, стереотипы об усердии слабеют, появляется потребность в наставничестве [3; 4; 5]. Основное противоречие состоит в том, что российская система высшего образования обладает значительным потенциалом для интеграции китайских студентов, но культурно-специфические характеристики обучающихся и недостаточность адаптированных психолого-педагогических механизмов поддержки препятствуют эффективной академической и социокультурной адаптации китайских студентов в образовательную среду вуза.

Психологическая безопасность образовательной среды вуза является одним из условий успешного профессионального становления, включающего защиту от угроз и развитие адаптивности [6]. Психологическую безопасность образовательной среды университета в контексте адаптации китайских студентов можно рассматривать как состояние среды, свободной от психологического насилия и способствующей аутентичному общению, удовлетворению потребностей и развитию личности. Работы И.А. Баевой определяют основные критерии психологической безопасности образовательной среды: удовлетворенность ее условиями, защищенность от насилия и референтную значимость, а также ресурсы устойчивости в напряженной социокультурной среде [7].

Кросс-культурный контекст имеет важное значение при обучении китайских студентов, поскольку сама идея безопасности образовательной среды по-разному реализуется в культурах с различными нормами общения, иерархии, автономии и групповой принадлежности. То, что в одной культурной среде воспринимается как поддержка, в другой может быть интерпретировано как избыточный контроль, формальность или, напротив, недостаток включенности. Поэтому психологическую безопасность в университете нельзя рассматривать вне культурных ожиданий обучающихся, например, культурная дистанция может опреде-

лять, какие характеристики среды становятся ресурсом, а какие – источником напряжения.

Для китайских студентов кросс-культурный аспект особенно значим, поскольку их адаптация происходит на пересечении образовательных традиций, коммуникативных стилей и моделей отношений с преподавателем и группой. В этом случае психологическая безопасность выступает не только как личностное переживание защищенности, но и как результат согласования между культурным опытом студента и институциональной логикой принимающего вуза. Следовательно, изучение психологической безопасности образовательной среды в кросс-культурном контексте позволит точнее выявить, какие именно средовые ресурсы обеспечивают успешную адаптацию, а какие риски связаны не с индивидуальными дефицитами студента, а с несовпадением культурных и образовательных ожиданий.

Существует ряд эмпирических работ по теме психологической адаптации китайских студентов в российских вузах, включая исследование ресурсов, рисков и культурной утомляемости, однако полноценных метаанализов и систематических обзоров по психологической безопасности образовательной среды в кросс-культурном контексте обучения китайских студентов недостаточно.

Исследователями выделяются внешние и внутренние ресурсы психологической безопасности. К внешним ресурсам относятся поддерживающая среда университета (инициативы, направленные на содействие социально-психологической адаптации, интернациональные клубы, тренинги норм поведения), качество академической поддержки, эффективность формальных институтов адаптации (визовая поддержка, правовой патронаж), а также культурно-специфичные факторы для китайских студентов, например, отношение к общежитию как к «второму дому» [8]. К внутренним ресурсам относятся суверенитет психологического пространства, автономность, навыки здоровьесбережения. Авторы подчеркивает роль кросс-культурных различий в усилении ресурсов при формировании мультикультурной среды в университете.

В качестве основных угроз психологической безопасности рассматриваются напряженная социокультурная среда, психологическое насилие и неудовлетворенность взаимодействием в образовательной среде [7; 9]. Для иностранных студентов акцентируются риски: бюрократические барьеры во внеучебной сфере, опыт ксенофобии, языковые трудности в повседневной коммуникации, социокультурная дистанция, слабость неформальных социальных сетей поддержки и институциональные трудности интеграции [10], что также свидетельствует об актуальности данного исследования.

Цель исследования: разработать и обосновать риск-ресурсную теоретическую модель психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов с учетом кросс-культурного контекста.

Объектом исследования является теоретическая модель психологической безопасности китайских студентов в образовательной среде университета.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1) провести систематический обзор и обобщить результаты эмпирических и метаисследований по проблеме адаптации и аккультурации китайских студентов в контексте современных научных представлений о рисках и ресурсах психологической безопасности образовательной среды вуза.

2) сконструировать и наглядно представить теоретическую модель, интегрирующую ресурсы и риски психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов.

Реализация цели исследования позволяет внести вклад в методологию и технологию профессионального образования, кросс-культурную педагогику и психологию образования.

Научная новизна заключается в разработке риск-ресурсной модели, интегрирующей психологическую безопасность, ресурсы среды университета и адаптационные показатели китайских студентов, обучающихся в Российской Федеранции.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о психологической безопасности образовательной среды в кросс-культурном контексте.

Практическая значимость состоит в возможности использования риск-ресурсной теоретической модели психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов для разработки и внедрения программ сопровождения иностранных студентов в вузах.

Основным методом проведения систематического обзора выступили рекомендации PRISMA [11; 12] для отбора исследований из баз данных: Google Scholar, CyberLeninka, Psyjournals по ключевым словам: «адаптация китайских студентов», «психологическая безопасность», «аккультурация», «образовательная среда». Использование PRISMA обусловлено тем, что этот подход соответствует современным требованиям к качеству отчетности систематических обзоров и позволяет представить процесс отбора литературы в стандартизированном и проверяемом виде.

Для оценки методологического качества включенных исследований использовался Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), поскольку данный инструмент разработан специально для критической оценки исследований разных дизайнов и обеспечивает единый подход к анализу качественных, количественных и смешанных методов. MMAT позволяет стандартизированно оценивать методологическое качество исследований с различными дизайнами на основе набора ключевых критериев, что особенно важно при анализе разнородных эмпирических данных.

PRISMA-обзор позволил отобрать эмпирические исследования по теме за последние 7 лет на основе доступных данных. Ниже представлена стандартизированная четырехэтапная блок-схема PRISMA (идентификация, отбор (скрининг), соответствие, включение) анализа исследований по теме и полученные результаты (рис. 1).

На первичном этапе было идентифицировано 150 источников. После удаления дубликатов (n=50), а также аннотаций, не соответствующих теме, например, с участием детей и школьников, источников, не содержащих эмпирических данных, и источников низкого качества, в обзор были включены 12 наиболее соответствующих критериям поиска источников, а именно: 8 эмпирических работ и 4 метаисследования. Основными критериями включения в обзор стали наличие эмпирических данных или метаанализы эмпирических исследований по китайским студентам, обучающимся в Российской Федерации или в странах, в которых китайские студенты являются иностранцами; акцент тематики на безопасность образовательной среды, адаптацию и риски.

Метаисследования по адаптации иностранных студентов фокусируются на психологической и академической адаптации, акцентируя роль социальной поддержки, стресса аккультурации и контекстуальных факторов, объединяя десятки исследований. В таблице 1 представлены наиболее релевантные теме исследования метаанализы, вошедшие в систематический обзор, которые обобщают порядка 1 229 исследований с общим участием более 580 000 респондентов.

Представленные метаисследования подчеркивают высокий ресурсный потенциал различных видов психологической, академической, социальной и здоровьесберегающей поддержки иностранных студентов для обеспечения психологической безопасности.

Полноценных метаанализов со статистическим синтезом эффектов, проведенных на выборке только китайских студентов, в ходе PRISMA поиска не выявлено, несмотря на постоянный рост числа китайских студентов, обучающихся за рубежом. Метасистематизация, агрегирующая отечественные и зарубежные работы, направлена в большей мере на изучение дезадаптации, а не ресурсов и рисков. Тем не менее метасистематизация исследований по дезадаптации позволила выделить такие социально-психолого-педагогические риски снижения психологической безопасности образовательной среды, как культурная утомляемость и языковой барьер, а также такие когнитивно-поведенческие ресурсы укре-

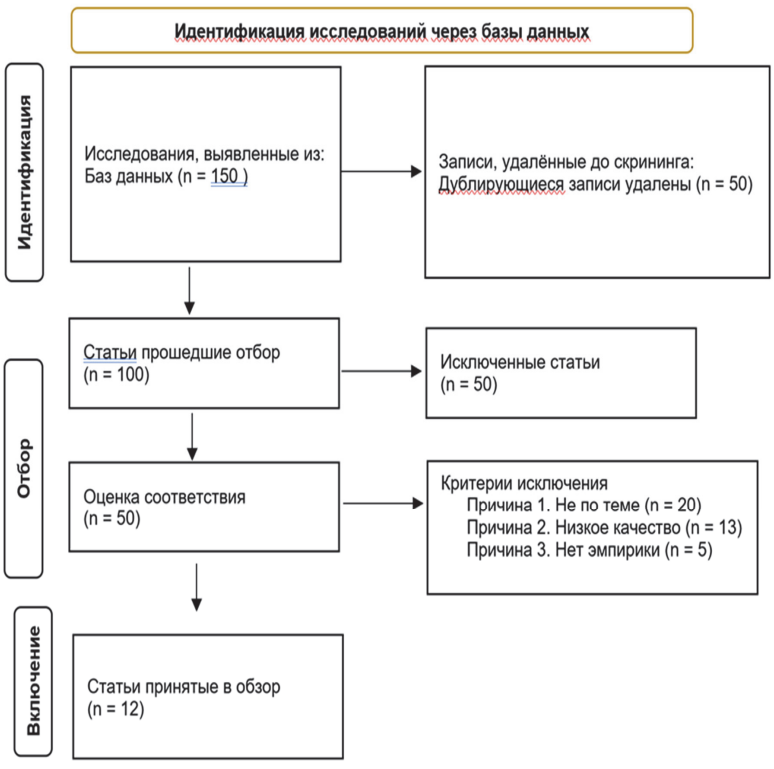


Рис. 1. Диаграмма PRISMA – систематический обзор исследований по ключевым словам

Таблица 1

Анализ метаисследований по теме

Авторы	Выводы	Объем
Bender M., van Osch Y., Sleegers W., Ye M. [13]	Показана положительная связь (r = 0,20) между социальной поддержкой и психологической адаптацией иностранных студентов. Выявлена значимость типа и источника социальной поддержки: – субъективная социальная поддержка сильнее связана с психологической адаптацией, чем объективная социальная поддержка; – поддержка из смешанных источников связана с более сильным эффектом социальной поддержки, чем поддержка со стороны других иностранных студентов	метаанализ 257 показателей из 76 исследований
Soufi Amlashi R., Majzoobi M., Forstmeier S. [14]	Выявлена умеренная связь между аккультурационным стрессом и психологическими последствиями для психического здоровья иностранных студентов: симптомы психических расстройств (r=0,39) и депрессия (r=0,41)	метаанализ 26 исследований, n=7 247
Bierwiaczonek K., Vu D.H., Tong R. et al. [15]	Выявлена отрицательная связь адаптации мигрантов с наличием стрессоров, особенно аккультурационных, и положительная связь с доступностью социальных ресурсов, особенно с ощущением понимания социального контекста и отсутствием чувства одиночества	метаанализ 5 066 эффектов из 1 114 первичных исследований среди 571 260 мигрантов первого поколения, иностранных студентов
Soufi Amlashi R., Majzoobi M., Forstmeier S. [16]	Выявлена значимая положительная связь социальной поддержки с академической адаптацией иностранных студентов (r = 0,365, p < 0,001)	метаанализ 13 рецензируемых количественных исследований, n= 6 233

пления психологической безопасности, как стратегии сепарации и интеграция; стратегии повышения управляемости.

Обратимся к вошедшим в обзор эмпирическим исследованиям (табл. 2).

MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool) оценка методологического качества исследований, приведенная в таблице 3 показала, что 90% работ имеют низкий или средний риск смещения (ошибок в дизайне, проведении и анализе исследования), что приемлемо для обзора. Ограничением является недостаток специфичных референтов, а также то, что только 40% респондентов – китайские студенты. В то же время эти данные подтверждают актуальность проводимого исследования.

Обобщая полученные данные исследований в качестве первичной основы для теоретической модели ресурсов и рисков психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов, можно выделить следующие референты:

Культурный шок → [-] Адаптация ↔ [+] Безопасность среды → [+] Аккультурация (интеграция) → [+] Профессиональное становление

↑

Социальная и психолого-педагогическая поддержка [модератор]

В качестве исходного референта выступает культурный шок, который оказывает отрицательное влияние на процесс адаптации студентов в новой об-

Таблица 2

Анализ эмпирических исследований по теме

Автор(ы)	Количество респондентов	Исследуемые референты	Полученные результаты
Мо Ц., 2021, 2022 [17; 18]	242 китайских студента	Ресурсы/риски/факторы психологической адаптации китайских студентов	Представлена регрессионная модель психологической адаптации студентов на основе интегральных факторов: «ресурсы личности, ресурсы личностно-средового взаимодействия, риски личностно-средового взаимодействия, риски культурных различий» [15, с. 19].
Федотова В.А., 2022 [19]	248 студентов из арабских стран	Аккультурационные стратегии, этническая идентичность, культурная дистанция	Культурная дистанция – основной фактор низкой социокультурной адаптации; идентичность и стратегии влияют слабее
Лю Х., Кайгородова Н.З., 2023 [4]	500 студентов из Китая	Социально-психологическая адаптация по направлениям подготовки	Различия по специальностям: гуманитарии адаптируются лучше; риски изоляции
Климова Е.М., Гайдамашко И.В., 2023 [6]	200 студентов вуза	Безопасность образовательной среды как основа профессионализма	Выявлены связи между безопасностью среды и адаптивностью; риски насилия снижают формирование профессионализма
Жданова С.Ю., Краева В.С., 2024 [8]	123 (63 китайские студенты)	Психологическая безопасность среды общежития	Низкая устойчивость границ личности; китайцы отмечают большую незащищенность
Лактионова Е.Б. и др., 2026 [9]	788 (100 китайские студенты)	Психологическая безопасность образовательной среды вуза	Китайские студенты оценивают выше референтность и удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды, защищенность от психологического насилия во взаимодействии с преподавателями
Аль-Шахдани С.А.Х., 2026 [10]	320 иностранных студентов	Факторы удовлетворённости/ тревожности	Тревожность от социокультурных барьеров; удовлетворенность растёт с поддержкой

Таблица 3

MMAT- оценка исследований

Автор(ы)	Год	Тип	% Качество (Да/5 критер.)	Риск смещения
Жданова, Краева	2024	Кросс-секц.	80% (4/5)	Средний: культурные различия не полностью учтены
Климова, Гайдамашко	2023	Кросс-секц.	60% (3/5)	Высокий: потери выборки
Лактионова и др.	2026	Сравнит.	80% (4/5)	Низкий
Лю Х., Кайгородова	2023	Кросс-секц.	80% (4/5)	Низкий
Мо Ц.	2021	Кросс-секц.	70% (3.5≈4/5)	Средний: риски/ресурсы описаны, но выборка не случайна
Мо Ц. (дисс.)	2022	Когортное	85% (4.5≈5/5)	Низкий
Аль-Шахдани	2026	Кросс-секц.	75% (4/5)	Средний: иностранцы разнородны
Федотова	2022	Кросс-секц.	85% (4.5≈5/5)	Низкий

разовательной и социокультурной среде. Снижение уровня адаптации, в свою очередь, сопряжено с понижением субъективного ощущения психологической безопасности образовательной среды, тогда как успешная адаптация способствует ее укреплению. Психологическая безопасность среды рассматривается как значимый ресурс, позитивно связанный с процессами аккультурации, прежде всего в форме интеграции, предполагающей сохранение собственной культурной идентичности при одновременном включении в принимающее сообщество. Эффективная аккультурация, в свою очередь, способствует успешному профессиональному становлению китайских студентов. Таким образом, важно учитывать эти переменные в методологии и при разработке технологий профессионального образования иностранных студентов.

Особую роль приобретает социальная и психолого-педагогическая поддержка, выступающая в качестве модератора. Она способна ослаблять негативное влияние культурного шока на адаптацию, а также усиливать позитивные связи между адаптацией, психологической безопасностью и аккультурацией. Таким образом, поддержка со стороны образовательной среды может выступать ведущим фактором, обеспечивающим устойчивость всей системы и снижением рисков дезадаптации.

В исследовании Ц. Мо [18] предлагается регрессионная модель психологической адаптации китайских студентов, интегрирующая факторы адаптации в единую прогностическую систему. Факторы выступают риск-ресурсными предикторами: ресурсы увеличивают адаптацию, а риски снижают ее. Модель позволяет количественно оценивать уровень адаптации и прогнозировать риски дезадаптации. Ресурсами личности в данной модели являются «открытость мышления (0,810 – весовой коэффициент), культурная эмпатия (0,743), эмоциональная стабильность (0,684), коммуникативная инициативность (0,657), гибкость (0,551). В качестве ресурсов личностно-средового взаимодействия определены удовлетворенность жизнью (0,781), позитивный эмоциональный опыт (0,686), выбор стратегии интеграции (0,606)» [16, с. 452]. К рискам отнесены 1) риски личностно-средового взаимодействия, 2) риски культурных различий: языковой барьер, культурный шок, утомляемость от другой культуры. Культурная утомляемость рассматривается как состояние психического и эмоционального истощения, возникающее при длительном пребывании в чужой культурной среде в результате стресса от постоянного преодоления культурных различий. В модели Ц. Мо фактор «риски культурных различий» снижает общий уровень адаптации до 40%, особенно при языковом барьере. Ресурсы личности компенсируют до 30% рисков. При успешной социализации культурная утомляемость ослабевает в период от 3 до 12 месяцев пребывания китайских студентов в новой среде.

В работе И.А. Баевой, Е.Б. Лактионовой и др. [7] предлагается модель адаптации студентов в напряженной социокультурной среде, в которой центральным блоком является психологическая безопасность студентов. В модели рассматриваются внешние (университетская среда) и внутренние ресурсы, а также риски (например, травматизация, дезадаптация).

В исследовании Х. Лю и Н.З. Кайгородовой [4] показано, что низкая адаптация к среде характерна для студентов естественнонаучного профиля, в то время как у студентов гуманитарного направления она выше. Студенты отмечают трудности, связанные с условиями жизни (питание, транспорт, погода), обслуживанием, социальной поддержкой, межкультурным взаимодействием, недостатком психологической помощи.

Данные исследований объясняют, что мотивация выбора китайскими студентами обучения в российских вузах основывается на социально-психологических мотивах и может зависеть от успешности программ адаптации в вузе [20]. Среди факторов риска адаптации к новым социокультурным условиям называют следующие трудности: лингвистические проблемы усвоения знаний, высокую учебную нагрузку, этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия, сложности в выстраивании отношений с преподавателями и русскими студентами.

Данные социологических исследований выделяют три основные трудности иностранных студентов: психоэмоциональные (42%), культурно-языковые (32%) и учебные (31%) [21].

Согласно теории межкультурной адаптации Дж. Берри, психологическая адаптация связана с чувством благополучия и удовлетворенности, а социокультурная – с интеграцией в новую культурную среду на основе приобретения адекватных социальных навыков и образцов поведения [22]. Успешная аккультурационная адаптация (поведенческая и социальная) приводит к психологической адаптации, операционализируемой как субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью [22; 23].

На основании проведенного теоретического анализа метаисследований по аккультурации и адаптации и отдельных эмпирических исследований по психологической безопасности образовательной среды нами были выделены основные блоки переменных.

Теоретическая риск-ресурсная модель психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов может интегрировать выделенные переменные в системную структуру с процессами взаимодействия через предупреждение рисков и развитие стратегий совладания и поддержки, а также через оценку адаптации и уровня субъективного благополучия.

Модель может быть представлена в двух вариантах: базовом и расширенном. Базовая модель объясняет основную причинную цепочку, а расширенная

Рис. 2. Простая линейная модель рисков и ресурсов психологической безопасности образовательной среды вуза для китайских студентов

модель целостно показывает многомерность, модерацию, обратные связи и возможные управленческие механизмы.

Простая линейная модель (базовый вариант) представлена на рисунке 2.

В структуру линейной модели были включены следующие референты: 1) психологическая безопасность образовательной среды; 2) субъективное благополучие; 3) характеристики адаптации китайских студентов (академическая мотивация, социальная и личностно-эмоциональная адаптация, отношение к университету); 4) психологический комфорт образовательной среды; 5) характеристики межкультурного взаимодействия; 6) стратегии совладания с трудностями адаптации; 7) социально-демографические характеристики китайских студентов.

Модель представляет собой последовательный процесс: от общей информационной поддержки через ресурсы к адаптации, в котором психологическая безопасность образовательной среды выступает центральным медиатором.

Модераторы: социально-демографические характеристики китайских студентов (возраст, пол, курс, уровень владения русским языком) влияют на все блоки.

Ресурсы: психологический комфорт образовательной среды → Характеристики межкультурного взаимодействия (стратегии: интеграция, сепарация, ассимиляция) → Субъективное благополучие.

Риски (стресс, культурная утомляемость) снижают связи, оказывают обратный эффект на адаптированность студентов.

Процессы: аптация (социальная, личностно-эмоциональная, академическая).

Итог: общая адаптация китайских студентов (академическая мотивация + академическая среда + отношение к университету) и субъективное благополучие.

Таким образом, представленная простая линейная модель описывает психологическую безопасность образовательной среды как центральный механизм, обеспечивающий переход от институционально организованных ресурсов к успешной адаптации и профессиональному становлению китайских студентов.

В логике методологии профессионального образования данная модель может быть интерпретирована как система управляемых педагогических воздействий, направленных на снижение адаптационных рисков и развитие личностно-профессиональных ресурсов обучающихся китайских студентов. Исходным элементом модели выступает общая информационная поддержка, которая включает организационно-академическое информирование, культурно-ориентационные программы, а также навигацию по образовательной среде университета. В технологическом плане работа может быть реализована через вводные курсы, адаптационные модули, наставничество и цифровые сервисы сопровождения. Данный компонент создает основу для формирования психологического комфорта, понимаемого как субъективное ощущение предсказуемости, доступности и дружелюбия образовательной среды. Психологический комфорт образовательной среды переходит в категорию ресурсов, поскольку он способствует снижению неопределенности и формированию доверия к образовательной системе. На этой основе раскрываются характеристики межкультурного взаимодействия, которые в модели представлены через стратегии аккультурации (интеграция, сепарация, ассимиляция). С позиции профессионального образования именно интеграционная стратегия является наиболее продуктивной, поскольку она обеспечивает одновременное сохранение культурной идентичности и включенность в академическое сообщество. Технологически интеграция может поддерживаться через тренинги межкультурной чувствительности, смешанные учебные группы,

проектную деятельность и педагогические практики, ориентированные на диалог культур.

Психологическая безопасность образовательной среды в данной модели обеспечивает условия, при которых студент способен проявлять активность, задавать вопросы, допускать ошибки и участвовать в образовательном процессе без страха негативной оценки. В технологическом аспекте психологическая безопасность образовательной среды университета поддерживается через стиль педагогического взаимодействия, практики обратной связи, формирование инклюзивного климата и подготовку преподавателей к работе в межкультурной аудитории.

Процессы адаптации китайских студентов в модели имеют многокомпонентный характер и включают социальную, личностно-эмоциональную и академическую адаптацию. Социальная адаптация связана с включением в студенческое сообщество, личностно-эмоциональная адаптация определяется уровнем стресса и психологической устойчивостью, академическая адаптация отражается через успешность освоения образовательной программы. В технологическом плане процессы адаптации поддерживаются через тьюторство, психологическое консультирование, развитие навыков саморегуляции и академических компетенций.

Особое место в модели занимают риски (стресс и культурная утомляемость), которые выполняют дестабилизирующую функцию и снижают эффективность ресурсов, ослабляя связи между компонентами модели и способствуя регрессу адаптационных процессов. Внедрение технологий, направленных на предупреждение и компенсацию рисков для китайских студентов, например, программ стресс-менеджмента, психологической поддержки, гибких образовательных траекторий и мониторинга состояния студентов, будет способствовать снижению рисков.

Модераторы в виде социально-демографических характеристик (возраст, пол, курс обучения, уровень владения русским языком) задают вариативность протекания всех процессов в модели. С методологической точки зрения это обосновывает необходимость дифференцированного подхода и персонализации образовательных технологий. Например, уровень владения языком напрямую определяет доступность академического контента и глубину включенности в коммуникацию, что требует адаптации учебных материалов для китайских студентов и использования билингвальных практик.

Итоговыми показателями модели выступают общая адаптация и субъективное благополучие, которые можно рассматривать как интегральные критерии эффективности образовательной среды в контексте профессионального образования. Общая адаптация включает академическую мотивацию, восприятие образовательной среды и отношение к университету, тогда как субъективное благополучие отражает удовлетворенностью жизнью и эмоциональное состояние.

Таким образом, модель может рассматриваться не только как теоретическая конструкция, но и как технологическая карта проектирования образовательной среды университета, ориентированной на иностранных студентов. Она задает логику перехода от управляемых ресурсов (информационная поддержка, педагогические практики, межкультурные мероприятия) к измеримым образовательным и психологическим результатам через механизм обеспечения психологической безопасности.

Методологической основой реализации модели выступает интеграция риск-ресурсного, субъектно-деятельностного, экологического и аккультурационного подходов. В совокупности перечисленные подходы позволяют рассматривать образовательную среду как управляемую систему условий, обеспечивающих психологическую безопасность, адаптацию и профессиональное развитие иностранных студентов. Основным условием внедрения модели может выступить переход от универсальных образовательных решений к дифференцированным и культурно-чувствительным педагогическим технологиям в работе с китайскими студентами в университете.

В рамках риск-ресурсного подхода важно подчеркнуть, что поскольку адаптация является динамическим процессом, то модель можно представить не только линейно, но и как систему взаимодействующих элементов, где ресурсы и риски находятся в динамическом балансе, опосредованном межкультурной чувствительностью и институциональными характеристиками вуза.

Отметим, что для кросс-культурного контекста характерен ряд институционально специфических рисков: отсутствие межкультурной компетентности у сотрудников; языковые барьеры в административных процессах (оформление документов), отсутствие специализированных программ поддержки.

Психологическая безопасность китайских студентов в российском вузе является производной не столько от их личностных особенностей, сколько от качества и доступности специфических ресурсов образовательной среды. Риск-ресурсная модель наиболее целесообразна для анализа этой взаимосвязи, так как позволяет операционализировать средовые факторы. Основные риски дезадаптации возникают из-за системного дефицита трех ресурсов среды: коммуникативного (речевого), академического и социально-эмоционального. Этот дефицит усиливается культурной дистанцией. Эффективность адаптации напрямую зависит от способности вуза целенаправленно формировать недостающие ресурсы через адресные институциональные практики (адаптационные программы, тьюторство, культурно-чувствительное обучение и цифровую среду). Ресурсом преодоления языкового барьера является не просто обучение языку, а коммуникативная адаптация самой среды, снижающая когнитивную нагрузку и повышающая доступность информации. Ресурсом преодоления академического риска выступает структурирование академических процессов (гиды, мастер-классы, четкость заданий) и определенность правил, что создает предсказуемость и снижает страх ошибки. Социально-эмоциональный ресурс формируется через це-

Рис. 3. Теоретическая риск-ресурсная модель психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов

ленаправленное проектирование социальных взаимодействий (программы, межкультурные проекты, создание онлайн-сообществ в привычных сетях), которые позволяют обрести эмоциональную опору и чувство принадлежности.

Результаты систематического обзора научной литературы, посвященной проблемам психологической безопасности в кросс-культурном контексте, позволили предложить расширенную многофакторную риск-ресурсную модель психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов (рис. 3).

В основе расширенной модели лежит идея о том, что психологическая безопасность образовательной среды определяется балансом между потенциальными угрозами и поддерживающими ресурсами, что позволяет рассматривать образовательную среду как управляемую экосистему, в которой университет выступает активным субъектом регулирования. Слева показаны риски, которые могут снижать чувство защищенности, удовлетворенности и референтности среды; справа – ресурсы, которые, напротив, укрепляют перечисленные характеристики. Психологическая безопасность рассматривается в модели как системное качество образовательной среды, а не только как индивидуальное состояние китайского студента. Психологическая безопасность образовательной среды формируется под влиянием социально-демографических характеристик обучающихся, особенностей поликультурной образовательной экосистемы и качества университетской поддержки. Модель не только фиксирует условия среды, но и показывает, за счет чего она становится безопасной или, наоборот, уязвимой.

Риск-ресурсная модель в поликультурной образовательной среде вуза включает в себя следующие блоки:

Блок 1. Социально-демографические характеристики китайских студентов (независимые переменные) модерируют все связи: например, студенты младших курсов и студенты с более низким уровнем владения русским языком уязвимее к рискам. Методологически работа вуза в рамках данного блока предполагает необходимость перехода к дифференцированным образовательным стратегиям, а технологически означает адаптацию учебных программ и организацию специализированных программ поддержки.

Блок 2. Центральный, формируемый вузом за счет управления ресурсами и рисками: психологическая безопасность образовательной среды (отсутствие угроз) → психологический комфорт образовательной среды (удовлетворенность средой). Представленная связь отражает переход от объективных характеристик среды к субъективному опыту студента. Психологическая безопасность формируется как результат институционального управления: прозрачность правил и требований, предсказуемость образовательных процессов, отсутствие дискриминации. Психологический комфорт возникает как переживание безопасности среды и связан с удовлетворенностью, доверием и снижением тревожности.

В технологическом плане этот блок может быть реализован вузом через разработку стандартов «безопасной образовательной среды», регулярного мониторинга климата, подготовку преподавателей к поддерживающему стилю взаимодействия.

Блок 3. Ресурсы: языковая поддержка (курсы академического языка, билингвальные материалы, языковые клубы), межкультурное взаимодействие и межкультурная чувствительность (тренинги, смешанные группы, проектное обучение), психологическая поддержка (консультирование), социальная поддержка (наставничество, студенческие сообщества), институциональная поддержка (прозрачные регламенты, доступность сервисов) и организационно-педагогическая поддержка (адаптация учебных программ, гибкие форматы обучения). Ресурсы в модели взаимодополняют друг друга и усиливают психологическую безопасность. Методологически важно, что ресурсы действуют не изолированно, а как система, обеспечивающая «буферный эффект» по отношению к рискам. При этом каждая группа ресурсов компенсирует соответствующие риски через стратегии адаптации, которые помогают китайскому студенту лучше ориентироваться в образовательной среде, снижать напряжение и преодолевать адаптационные трудности.

Блок 4. Риски: коммуникативные, культурно-адаптационные, социально-психологические, социально-бытовые, инфраструктурные и академические снижают психологическую безопасность. Обобщенные группы рисков отражают основные зоны уязвимости – трудности, с которыми могут сталкиваться китайские студенты в поликультурной образовательной среде университета. Риски затрагивают как межличностное взаимодействие, так и учебную, бытовую и организационную стороны жизни китайских студентов. Технологически управление рисками предполагает раннюю диагностику, картирование «зон риска» в образовательной среде, разработку адресных интервенций. Необходимо отметить, что риски опосредованно влияют и на адаптацию китайских студентов, нарушая работу ресурсных механизмов.

Блок 5. Адаптация студентов (зависимые переменные): академическая мотивация, социальная адаптация, личностно-эмоциональная адаптация, вовлеченность в образовательную среду, отношение к университету (лояльность). Адаптация в расширенной модели выступает как результат взаимодействия рисков, ресурсов и психологической безопасности. Психологическая безопасность выступает условием, которое запускает процесс успешной адаптации студентов. Технологическими решениями для реализации данного блока могут служить тьюторство, сопровождение, развитие навыков саморегуляции и вовлечение китайских студентов в академические и внеакадемические активности.

Блок 6. Субъективное благополучие рассматривается как интегральный результат функционирования образовательной среды, отражающий общую удовлетворенность студента, эмоциональный комфорт, чувство защищенности и позитивную оценку своего пребывания в университете. Как индивидуальное состояние студента субъективное благополучие формируется под влиянием психологической безопасности образовательной среды, психологического комфорта и успешности адаптации, а также зависит от соотношения рисков и ресурсов образовательной среды. В то же время субъективное благополучие выступает интегральным индикатором эффективности всей системы.

Технология реализации расширенной модели предполагает переход к циклической мониторинговой системе управления образовательной средой от комплексной оценки рисков, ресурсов, психологической безопасности и адаптации через проектирование воздействий на уровне каждого блока с учетом выявленных рисков к внедрению программ поддержки для китайских студентов.

Таким образом, расширенная модель задает не только теоретическое описание, но и управленческо-педагогическую технологию, в которой психологическая безопасность выступает центральным механизмом регулирования рисков и ресурсов, а также условием устойчивого личностного и профессионального развития китайских студентов в поликультурной образовательной среде.

Проведенный систематический обзор выявил дефицит полноценных метасинтезов по психологической безопасности образовательной среды для китайских студентов в российских вузах. На основании представленных результатов поиска степень разработанности проблемы психологической безопасности образовательной среды в кросс-культурном контексте (Россия – Китай) можно охарактеризовать как начальную, с наличием конкретных, но малочисленных и разрозненных исследований.

Метаанализы подтверждают умеренные эффекты социальной поддержки на адаптацию и отрицательные связи аккультурационного стресса с психологическим благополучием. Эмпирические данные выделяют ресурсы (социально-психологическая поддержка вуза, интеграционные стратегии) и риски (языковой барьер, утомляемость, изоляция), специфичные для китайских студентов.

Разработанная теоретическая риск-ресурсная модель психологической безопасности образовательной среды университета для китайских студентов интегрирует демографические факторы, психологическую безопасность образовательной среды, субъективное благополучие и адаптацию, рассматривая их в соотношении с ресурсами и рисками среды. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что модель расширяет представление о психологической безопасности, переводя риск-ресурсный подход в систему кросс-культурно чувствительных предикторов, применимых к анализу образовательной среды поликультурного вуза. В этом смысле психологическая безопасность выступает не только как характеристика субъективного состояния студента, но и как свойство образовательной среды, формируемое в процессе взаимодействия культурных, организационных и коммуникативных факторов.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая верификация модели на основе сравнительного и регрессионного анализа данных, полученных при обследовании китайских и российских студентов. Дополнительного изучения требуют также механизмы соотношения ресурсов и рисков в разных типах образовательной среды, а также особенности их проявления на различных этапах академической адаптации.

Предложенная модель может быть использована как основа для разработки рекомендаций для вузов по проектированию конкретных средовых ресурсов, а также программ сопровождения адаптации китайских студентов в вузах, включая диагностику, психолого-педагогическую поддержку и профилактику.

Библиографический список

1. Около 56 тысяч студентов из Китая учатся в российских вузах. *Русский мир:* информ. портал фонда «Русский мир». 2025; 23 декабря. Available at: https://russkiymir.ru/news/342409/
2. РГПУ им. А.И. Герцена вошёл в топ-5 российских вузов, которые выбирают студенты из Китая. *Педагогические вести:* сайт РГПУ им. А.И. Герцена. 2025. Available at: https://www.herzen.spb.ru/news-events/news/?ELEMENT_ID=43169
3. Алдакимова О.В. Психологические особенности китайских студентов и их учет в организации образовательного процесса в педагогическом вузе. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2020; № 2 (77): 161–168. DOI: https://doi.org/10.37493/2307-907X.2020.2.21.
4. Лю Х., Кайгородова Н.З. Особенности социально-психологической адаптации студентов из Китая к обучению в России в зависимости от направления подготовки. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2023; Т. 5, № 2: 49–61. Available at: https://bppasu.ru/article/view/13138

5. Шипилова М.А. Межкультурная коммуникация и освоение культуры в процессе социокультурной адаптации иностранцев в принимающих обществах. *Общество: философия, история, культура*. 2023; № 1: 120–124. DOI: https://doi.org/10.24158/fik.2023.1.18.
6. Климова Е.М., Гайдамашко И.В. Психологическая безопасность образовательной среды вуза как основа формирования профессионала. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2023; Т. 16, № 1: 90–102. DOI: https://doi.org/10.11621/TEP-23-06.
7. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко Ю.С. Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*. 2024; Т. 16, № 2: 3–29. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160201.
8. Жданова С.Ю., Краева В.С. Психологическая безопасность российских и китайских студентов, проживающих в общежитии. *Научно-педагогическое обозрение*. 2024; № 5 (57): 143–153. DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-143-153.
9. Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Тузова А.С. Сравнительный анализ восприятия психологической безопасности образовательной среды вуза российскими и китайскими студентами. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2026; № 3: 291–298. DOI: https://doi.org/10.5930/1994-4683-2026-3-281-288.
10. Аль-Шахдани С.А.Х. Социальное самочувствие иностранных студентов в России: мониторинг факторов удовлетворенности и тревожности. *Молодой ученый*. 2026; № 5 (608): 107–111.
11. Page M.J., Moher D., Bossuyt P.M., et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021; Т. 372, статья 160. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n160.
12. Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ*. 2021; Т. 372, статья 71. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71.
13. Bender M., van Osch Y., Sleegers W., Ye M. Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019; Vol. 50, № 7: 827–847. DOI: https://doi.org/10.1177/0022022119861151.
14. Soufi Amlashi R., Majzoobi M., Forstmeier S. The relationship between acculturative stress and psychological outcomes in international students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024; Т. 15, статья 1403807. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403807.
15. Bierwiaczonek K., Vu D.H., Tong R. A meta-analysis of social and contextual correlates of migrant adaptation to living in receiving societies. *Nature Communications*. 2025; Т. 16, статья 11231. DOI: https://doi.org/10.1038/s41467-025-67468-z.
16. Sari C.A.K., Yoenanto N.H., Paramita P.P. Revisiting social support and academic adjustment among international students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of International Students*. 2026; Т. 16, № 1: 161–182. DOI: https://doi.org/10.32674/ef4e5y06.
17. Мо Цзимань. Ресурсы и риски психологической адаптации китайских студентов при обучении в российском вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; Т. 9, № 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN221.pdf
18. Мо Ц., Латыпова Э.А., Попов Л.М. Факторы психологической и кросс-культурной адаптации китайских студентов в России. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-2: 451–454.
19. Федотова В.А. Влияние аккультурационных стратегий, этнической идентичности, культурной дистанции на социокультурную адаптацию студентов из арабских стран. *Социальная психология и общество*. 2022; Т. 13, № 2: 109–122. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2022130208.
20. Беляева Е.А., Грунт Е.В., Русских Л.В. Факторы формирования мотивов обучения китайских студентов в российских вузах в условиях становления постглобального образовательного пространства. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 3 (63): 10–26. DOI: https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.1.
21. Иностранные студенты в России: академические интересы и адаптация. *Неравнодушный человек*. 2025. Available at: https://www.xn--80aegbxtdbhq2bydyb.xn--p1ai/foreignstud
22. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005; Т. 29, № 6: 697–712. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.
23. Ундуск Е.Н., Сомова Н.Л., Цзян Ю. Переживание психологических проблем и субъективное благополучие китайских студентов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2025; № 217: 225–237. DOI: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-217-225-237.

References

1. Okolo 56 tysyach studentov iz Kitaya uchatsya v rossijskih vuzah. *Russkij mir:* inform. portal fonda «Russkij mir». 2025; 23 dekabrya. Available at: https://russkiymir.ru/news/342409/
2. RGPU im. A.I. Gercena voshel v top-5 rossijskih vuzov, kotorye vybirayut studenty iz Kitaya. *Pedagogicheskie vesti:* sajt RGPU im. A.I. Gercena. 2025. Available at: https://www.herzen.spb.ru/news-events/news/?ELEMENT_ID=43169
3. Aldakimova O.V. Psihologicheskie osobennosti kitajskih studentov i ih uchet v organizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 2 (77): 161-168. DOI: https://doi.org/10.37493/2307-907X.2020.2.21.
4. Lyu H., Kajgorodova N.Z. Osobennosti social'no-psihologicheskoj adaptacii studentov iz Kitaya k obucheniyu v Rossii v zavisimosti ot napravleniya podgotovki. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 5, № 2: 49-61. Available at: https://bppasu.ru/article/view/13138
5. Shipilova M.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i osvoenie kul'tury v processe sociokul'turnoj adaptacii inostrancev v prinimayuschih obschestvah. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2023; № 1: 120-124. DOI: https://doi.org/10.24158/fik.2023.1.18.
6. Klimova E.M., Gajdamashko I.V. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy vuza kak osnova formirovaniya professionala. *Teoreticheskaya i `eksperimental'naya psihologiya*. 2023; T. 16, № 1: 90-102. DOI: https://doi.org/10.11621/TEP-23-06.
7. Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V., Pezhemskaya Yu.S., Sokolova M.-E.-L.S., Savenko Yu.S. Resursy psihologicheskoj bezopasnosti studentov v napryazhennoj sociokul'turnoj srede: obzor teoreticheskih i `empiricheskih issledovanij. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2024; T. 16, № 2: 3-29. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160201.
8. Zhdanova S.Yu., Kraeva V.S. Psihologicheskaya bezopasnost' rossijskih i kitajskih studentov, prozhivayuschih v obschezhitii. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2024; № 5 (57): 143-153. DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-143-153.
9. Laktionova E.B., Kondakova I.V., Tuzova A.S. Sravnitel'nyj analiz vospriyatiya psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy vuza rossijskimi i kitajskimi studentami. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2026; № 3: 291-298. DOI: https://doi.org/10.5930/1994-4683-2026-3-281-288.
10. Al'-Shahdani S.A.H. Social'noe samochuvstvie inostrannyh studentov v Rossii: monitoring faktorov udovletvorennosti i trevozhnosti. *Molodoj uchenyj*. 2026; № 5 (608): 107-111.
11. Page M.J., Moher D., Bossuyt P.M., et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021; T. 372, stat'ya 160. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n160.
12. Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ*. 2021; T. 372, stat'ya 71. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71.
13. Bender M., van Osch Y., Sleegers W., Ye M. Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019; Vol. 50, № 7: 827-847. DOI: https://doi.org/10.1177/0022022119861151.
14. Soufi Amlashi R., Majzoobi M., Forstmeier S. The relationship between acculturative stress and psychological outcomes in international students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024; T. 15, stat'ya 1403807. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403807.
15. Bierwiaczonek K., Vu D.H., Tong R. A meta-analysis of social and contextual correlates of migrant adaptation to living in receiving societies. *Nature Communications*. 2025; T. 16, stat'ya 11231. DOI: https://doi.org/10.1038/s41467-025-67468-z.
16. Sari C.A.K., Yoenanto N.H., Paramita P.P. Revisiting social support and academic adjustment among international students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of International Students*. 2026; T. 16, № 1: 161-182. DOI: https://doi.org/10.32674/ef4e5y06.
17. Mo Cziman'. Resursy i riski psihologicheskoj adaptacii kitajskih studentov pri obuchenii v rossijskom vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 9, № 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN221.pdf
18. Mo C., Latypova `E.A., Popov L.M. Faktory psihologicheskoj i kross-kul'turnoj adaptacii kitajskih studentov v Rossii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-2: 451-454.
19. Fedotova V.A. Vliyanie akkul'turacionnyh strategij, `etnicheskoj identichnosti, kul'turnoj distancii na sociokul'turnuyu adaptaciyu studentov iz arabskih stran. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2022; T. 13, № 2: 109-122. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2022130208.
20. Belyaeva E.A., Grunt E.V., Russkih L.V. Faktory formirovaniya motivov obucheniya kitajskih studentov v rossijskih vuzah v usloviyah stanovleniya postglobal'nogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 3 (63): 10-26. DOI: https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.1.
21. Inostrannye studenty v Rossii: akademicheskie interesy i adaptaciya. *Neravnodushnyj chelovek*. 2025. Available at: https://www.xn--80aegbxtdbhq2bydyb.xn--p1ai/foreignstud
22. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005; T. 29, № 6: 697-712. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.
23. Undusk E.N., Somova N.L., Czyan Yu. Perezhivanie psihologicheskih problem i sub`ektivnoe blagopoluchie kitajskih studentov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2025; № 217: 225-237. DOI: https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-217-225-237.

Статья поступила в редакцию 15.07.26

УДК 378

***Malysheva S.A.**, teacher, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sofiamalysheva@mail.ru*
***Makhmutova E.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: e.makhmutova@inno.mgimo.ru*

PERCEPTION OF HEURISTIC TASKS BY ECONOMICS STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THEIR RESEARCH COMPETENCIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article presents a study of perception of heuristic tasks by economics students as a factor in the formation of their research competencies in the process of learning a foreign language. Based on the classification of heuristic tools by cognitive, emotional and behavioral orientation, a survey of 42 students and graduates of economics at MGIMO University of the Ministry of Foreign Affairs of Russia was conducted. The results showed that tasks using heuristic tools of all three directions arouse high interest, however, their professional usefulness and contribution to the formation of research competencies are evaluated differentially: tasks using heuristic tools of cognitive and behavioral orientation are perceived as more significant for future professional activity, while tasks using heuristic tools of emotional orientation – as less obviously related to the formation of research competencies, but playing a motivating role. The results of the study confirm that the perception of heuristic tasks used in the process of teaching a foreign language is an essential factor in the formation of research competencies among economics students. The authors conclude that taking this factor into account allows the teacher to design and plan a foreign language course more consciously and create conditions for the effective formation of research competencies among economics students.

Keywords: **heuristic tasks, research competencies, economics students, foreign language learning, professional foreign language training, perception, motivation**

***С.А. Малышева**, преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: sofiamalysheva@mail.ru*
***Е.Н. Махмутова**, канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: e.makhmutova@inno.mgimo.ru*

ВОСПРИЯТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ-ЭКОНОМИСТАМИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена изучению восприятия эвристических заданий студентами-экономистами как фактора формирования их исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку. На основе классификации эвристических средств по когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленностям было проведено анкетирование 42 студентов и выпускников экономических направлений Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел России. Результаты показали, что задания с использованием эвристических средств всех трех направленностей вызывают высокий интерес, однако их профессиональная полезность и вклад в формирование исследовательских компетенций оцениваются дифференцированно: задания с применением эвристических средств когнитивной и поведенческой направленности воспринимаются как более значимые для будущей профессиональной деятельности, в то время как задание с применением эвристического средства эмоциональной направленности – как менее очевидно связанное с формированием исследовательских компетенций, но играющее мотивирующую роль. Основной вывод исследования заключается в том, что восприятие эвристических заданий, применяемых в процессе обучения иностранному языку, является существенным фактором формирования у студентов-экономистов исследовательских компетенций. Учет этого фактора позволяет преподавателю более осознанно планировать курс иностранного языка и создавать условия для эффективного формирования исследовательских компетенций у студентов-экономистов.

Ключевые слова: **эвристические задания, исследовательские компетенции, студенты-экономисты, обучение иностранному языку, профессиональная языковая подготовка, восприятие, мотивация**

Подготовка конкурентоспособного специалиста-экономиста в условиях стремительной цифровой трансформации и глобализации хозяйственных связей предполагает не только овладение профессиональным иностранным языком, но и развитие критического мышления, умения принимать решения в ситуации высокой неопределенности, способности осуществлять самостоятельный аналитический поиск, выдвигать гипотезы. Общепринятая методика обучения иностранному языку, нацеленная по большей части на последовательное формирование лексико-грамматических навыков и развитие речевых умений, успешно решает задачу построения языковой базы, однако не в полной мере обеспечивает формирование исследовательских компетенций, требующих от студентов-экономистов автономного продуктивного мышления. Выраженным, но к настоящему моменту недостаточно реализованным в практике иноязычной подготовки будущих экономистов потенциалом для решения данной задачи обладают эвристические задания, которые переводят студентов из пассивных получателей знаний в активных субъектов познания, способных самостоятельно открывать новое знание. При этом действенность любого инструмента, даже самого совершенного с точки зрения дидактического дизайна, во многом определяется его субъективным восприятием студентами. В этой связи возникает закономерный вопрос: как сами студенты-экономисты воспринимают эвристические задания? Актуальность настоящего исследования обусловлена недостаточной степенью изученности данного вопроса.

В контексте профессиональной языковой подготовки студентов-экономистов проблема субъективного восприятия эвристических заданий приобретает особую значимость. Студенты экономических направлений ориентированы на овладение конкретными профессиональными компетенциями и склонны оценивать учебные задания преимущественно через призму их практической применимости в будущей профессиональной деятельности. В случае, если студенты-экономисты воспринимают эвристические задания в качестве некой игры, не имеющей отношения к реальным экономическим задачам, развивающий и мотивационный потенциал таких заданий остается нереализованным. Если же студенты-экономисты понимают, что такие нестандартные форматы в процессе обучения иностранному языку развивают их аналитические умения и учат действовать в ситуациях неопределенности, вероятность, что они заинтересуются и превратятся в активных участников исследовательского поиска, повышается. Особый интерес представляет вопрос о том, различают ли студенты-экономисты эвристические задания разных типов в зависимости от их развивающего потенциала, какие из характеристик таких заданий связывают с формированием профессионально значимых исследовательских компетенций. Получение ответа на этот вопрос позволит дополнить теоретические представления об эффективности обучения иностранному языку с применением эвристических средств, а также дать практикующим преподавателям иностранных языков ориентиры для планирования и построения соответствующих учебных курсов, совершенствования текущего учебного процесса.

Целью настоящего исследования является выявление и анализ особенностей восприятия эвристических заданий студентами-экономистами как фактора формирования их исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку.

Задачи исследования: разработка опросника, основанного на авторской типологии эвристических заданий; проведение опроса среди студентов и выпускников экономических направлений МГИМО МИД России и обработка полученных эмпирических данных; сопоставление оценки трех типов эвристических заданий по параметрам интереса, профессиональной полезности и вклада в формирование исследовательских компетенций; выявление недостатков в общепринятом формате проведения занятий по иностранному языку в высшей школе при подготовке студентов-экономистов на основе открытых ответов опрошенных; формулировка практических рекомендаций по совершенствованию и проектированию учебных курсов с учетом выявленных особенностей восприятия эвристических заданий.

Научная новизна исследования заключается в выявленных особенностях восприятия студентами-экономистами эвристических заданий эмоциональной, когнитивной и поведенческой направленностей при формирования их исследовательских компетенций.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных представлений о факторах эффективности эвристического обучения и уточнении роли субъективного восприятия эвристических заданий в процессе формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов во время обучения иностранному языку.

Практическую значимость исследования составляет возможность более основательно и обоснованно подходить к отбору и последовательности эвристических заданий, предлагаемых обучающимся на занятиях иностранным языком благодаря выявленным особенностям восприятия, что делает процесс формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов более понятным и убедительным как для них самих, так и для преподавателей иностранных языков. Полученные данные позволяют делать процесс обучения иностранному языку максимально вовлекающим и при этом психологически комфортным для обучающихся, методически обоснованным путем нахождения и соблюдения баланса между заданиями с повышенной когнитивно-поведенческой нагрузкой и эмоционально-привлекательными заданиями.

Проблематика эвристического обучения и формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов эвристическими средствами в процессе обучения иностранному языку находит отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В работах А.В. Хуторского изложены методологические и научно-практические основы эвристического обучения, особенностью которого является конструирование обучающимися собственных смыслов, целей и содержания образования, процесса его организации, диагностики и осознания [1]. Для обучающихся эвристическое обучение становится процессом непрерывного открытия нового. Студенты создают свои собственные образовательные продукты, выстраивают индивидуальные образовательные траектории, их личностный опыт становится компонентом образования. Принципы эвристического обучения, предложенные А.В. Хуторским, а именно: принципы целеполагания, самостоятельности студентов при построении образовательной траектории, метапредметных основ обучения, продуктивности, ситуативности и образовательной рефлексии, соотносятся с принципами системно-деятельностного подхода, который на сегодняшний день выступает основным подходом к образованию и базой Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [2].

Ю.Г. Богданова выделяет три этапа развития эвристического обучения в контексте цифровых образовательных технологий: методологический (1960–1980-е гг.), технологический (1990–2000-е гг.) и метапредметно-цифровой (2010–2025 гг.) [3]. На методологическом этапе происходило накопление отечественной педагогикой знаний о различных эвристических методах и технологиях, которые можно использовать в качестве вспомогательных для организации продуктивной образовательной деятельности. Системное идейное оформление эвристического обучения в целостную открытую педагогическую систему пришлось на технологический этап. На метапредметно-цифровом этапе наблюдается массовая цифровизация и компьютеризация образования, творчество из вербального со временем превращается в формат мультимедиа, а глубокая рефлексия и построение целостных решений становится все более сложной задачей для обучающихся. Дидактическая система эвристического обучения, по мнению ученого, позволяет в полной мере раскрывать и развивать как самостоятельность личности, так и ее креативность даже в эпоху стремительного развития цифровых ресурсов.

В.Ф. Спиридонов отмечает, что эвристики универсальны и применимы для работы с самыми разными проблемными ситуациями. Более того, по мнению ученого, применение эвристик открывает перспективу творческого поиска, давая человеку возможность создавать условия, при которых продуктивное мышление становится основой или нормой его существования. Научное исследование является одним из примеров такого проявления эвристик [4].

Согласно положениям Федерального государственного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, выпускники должны овладеть соответствующими универсальными (УК) и общепрофессиональными компетенциями (ОПК) в процессе обучения, составляющими основу исследовательских компетенций и включающими владение иностранными языками [5]. Помимо УК и ОПК, вузы включают в учебные планы научно-исследовательскую работу (НИР), при выполнении которой будущий экономист должен показать базовые навыки проведения экономического исследования.

О.В. Володина, исследуя формирование надпредметных компетенций студентов-экономистов средствами иноязычного образования в вузе, отмечает, что такие компетенции специалистов в экономической сфере общества отличаются особыми свойствами, обусловленными необходимостью логически мыслить, анализировать, делать точные выводы, быть внимательным к деталям для минимизации ошибок, проявлять самостоятельность, уметь брать ответственность за результат, работать в режиме многозадачности, соблюдать установленные требования и сроки, планировать и оценивать риски [6].

А.В. Пеша и С.Ю. Патутина в своем исследовании предложили шестикомпонентную опросную методику оценки научно-исследовательских компетенций студентов, которая позволяет оценить текущий уровень развития таких компетенций и предложить индивидуальные рекомендации, исходя из полученных результатов. Ученые выделяют следующие компоненты научно-исследовательских компетенций:

– теоретико-информационный: владение способами выявления проблемной ситуации и постановки исследовательской проблемы, умение определять объект и цель исследования;

– когнитивный: способность к логическому, вербальному и креативному мышлению;

– коммуникативный: готовность поддерживать инициативу других и разделять ответственность за коллективный результат, владение приемами передачи и получения обратной связи, открытость к взаимодействию с другими;

– мотивационно-организационный: навыки планирования времени, развитый эмоциональный интеллект, ориентация на достижение результата;

– операционно-деятельностный: владение современными цифровыми инструментами совместной работы, организации видеоконференций, постановки задач, проведения опросов, тестирования, рассылок; владение средствами обработки больших массивов данных;

– рефлексивно-прогностический: умение анализировать и синтезировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и процессами, способность к проектированию, прогнозированию и управлению рисками [7].

Рассматривая возможности применения эвристических средств в процессе обучения иностранному языку в высшей школе, ученые сходятся во мнении о том, что в сегодняшних реалиях их необходимо применять, поскольку усвоение готовых лексических клише, грамматических конструкций отражает ограниченную эффективность для формирования у будущих специалистов способности свободно и продуктивно общаться в профессиональной среде [8]. В педагогической науке эвристические средства представлены обширным инструментарием, примерами могут служить кейс-метод, синектика, агглютинация, прогнозирование, метод свободных ассоциаций, метод личной аналогии (эмпатии), метод «мозгового штурма», ролевые игры, метод проектов и т. д. В результате применения эвристических средств на занятиях иностранным языком удается, помимо отработки изученного лексико-грамматического материала, уделить внимание формированию и развитию тех знаний, умений и навыков, которые составляют содержание исследовательских компетенций. К ним относятся познавательная активность студентов, самостоятельный осмысленный, творческий поиск знаний для достижения личных образовательных результатов, развитие навыков критического мышления, повышение личной заинтересованности и мотивации в успешном завершении обучения, развитие аналитических способностей в ходе выдвижения рабочих гипотез, навыки целеполагания, планирования, аргументации и установления причинно-следственных связей [9].

Для полноценного применения эвристических средств преподаватели иностранного языка должны владеть соответствующей методикой. Содержание предлагаемых для решения эвристических заданий должно соответствовать учебным целям и отражать актуальные профессионально ориентированные вопросы. Сами задания должны давать обучающимся возможность проявить свою субъектную исследовательскую позицию и предусматривать рефлексию.

Таким образом, анализ литературы показывает, что при наличии значительного числа работ, посвященных объективной результативности применения эвристических средств в профессиональной языковой подготовке студентов, их субъективное восприятие студентами, в частности студентами-экономистами, остается практически не изученным. Данное обстоятельство определило идейное содержание и назначение эмпирической части настоящего исследования, направленной на получение первичных данных об оценке различных типов эвристических заданий будущими экономистами.

В рамках исследования был проведен опрос среди студентов и выпускников экономических направлений МГИМО МИД России. Опрос под названием *«Английский язык для экономистов: ваш рецепт идеального занятия»* был анонимным и представлял собой электронную анкету. В нем приняли участие 42 респондента: студенты 1 курса составили 7,1%, студенты 2 курса – 11,9%, студенты 3 курса – 35,7%, студенты 4 курса – 11,9%, студенты 1 курса магистратуры – 9,5%, выпускники бакалавриата – 16,7%, выпускники магистратуры – 7,1%. 69% опрошенных – представители женского пола и 31% опрошенных – представители мужского пола. Анкета состояла из вступительной части, в которой респондентам сообщалось о цели проведения опроса, и трех содержательных блоков (заданий, оценочных шкал и открытых вопросов). Первый блок содержал последовательно предъявляемые описания трех типов эвристических заданий когнитивной, эмоциональной и поведенческой направленностей. Задания рассчитаны на применение в рамках занятий английским языком, соответственно, предполагают формулировку и выполнение на английском языке:

– *Задание 1 (применение метода свободных ассоциаций, эмоциональная направленность)*: «Вам предлагается ключевой термин из сферы фондовых рынков – blue chips («голубые фишки»). Ваша задача в течение 3–4 минут, не пользуясь словарями и долго не размышляя, записать на английском языке максимальное количество любых идей, образов, примеров из практики или личных ассоциаций, которые у вас возникают в связи с этим понятием. Критика и отбор идей на этом этапе полностью исключаются: фиксируется всё, что приходит в голову. На следующем этапе вы обсуждаете свой список с одногруппниками, находите совпадения и параллели. В итоге на основе вашего обсуждения вы должны сформулировать 3 ключевые метафоры или образа, которые, на ваш взгляд, наиболее точно и полно раскрывают экономическую сущность понятия «blue chips», а также кратко обосновать свой выбор (1–2 предложения на английском языке). Цель задания – добиться глубинного и структурированного понимания термина, активизировать профессиональную интуицию и пассивный словарный запас, сформировать и развить навык аргументации».

– *Задание 2 (применение синектики, когнитивная направленность)*: «Представьте себя в роли бизнес-консультанта, взаимодействующего с зарубежными партнерами на английском языке и приглашённого для решения стратегической задачи. Перед вам следующая проблема: производитель критически зависит от одного зарубежного поставщика ключевого компонента. Геополитическая нестабильность и перебои с логистикой ставят под угрозу непрерывность производства и рентабельность бизнеса. Для поиска решения вам нужно использовать стратегические аналогии – подход, широко применяемый в бизнес-консалтинге. Выберите любую другую отрасль, рынок или известную вам компанию, где похожая проблема уже была решена. Найдите аналогии. Вспомните или предположите, как там справились с критической зависимостью от одного источника. Проанализируйте механизмы. Выделите конкретные принципы, стратегии или решения, которые позволили преодолеть эту зависимость. Адаптируйте решение. Перенесите выявленные принципы на ситуацию с производителем. Предложите, как перестроить цепочку поставок, не останавливая производство и сохраняя рентабельность. В результате вы должны сформулировать краткое аргументированное решение для компании, обратившейся к вам как к бизнес-консультанту, на английском языке с представлением решения и объяснением, какая бизнес-аналогия была использована, как она помогла найти решение».

– *Задание 3 (применение метода проектов, поведенческая направленность, рассчитано на несколько занятий и предполагает самостоятельную работу вне аудитории в том числе; на самих занятиях студенты обсуждают прогресс с преподавателем и получают обратную связь)*: «Вы работаете в мини-команде (2–3 человека) над созданием проекта инновационной бизнес-модели. Ваша цель – смоделировать работу стартапа на раннем этапе, разработав все ключевые элементы бизнес-модели. В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) появляются принципиально новые возможности для создания бизнеса. Вашей команде предстоит разработать концепцию нового продукта или услуги, основанной на использовании ИИ, в любой выбранной вами отрасли (финансы, образование, здравоохранение, логистика и т. д.). Ход работы:

– генерация и выбор идеи: команда проводит мозговой штурм для поиска перспективной ниши и формулирует концепцию будущего продукта/услуги;

– распределение ролей и исследование: участники распределяют зоны ответственности: анализ рынка и конкурентов, описание ценностного предложения, разработка модели монетизации, оценка необходимых ресурсов и технологий;

– интеграция и построение бизнес-модели: команда собирает результаты анализа в единую канву бизнес-модели (например, Lean Canvas), выявляет ключевые гипотезы и риски;

– оформление решения: готовится итоговая презентация на английском языке для потенциальных инвесторов, которая включает описание проблемы и предлагаемого ИИ-решения, обзор рынка, бизнес-модель, план выхода на рынок и прогноз ключевых финансовых показателей.

Результатом работы над заданием должна стать убедительная инвестиционная презентация на английском языке, демонстрирующая способность команды генерировать, анализировать и представлять целостные бизнес-идеи».

Второй блок анкеты включал оценочные шкалы и вопросы. После каждого из трех заданий респондентам предлагалось сперва оценить его по трем параметрам, используя пятибалльную шкалу, где 1 – минимальное значение, а 5 – максимальное: интерес, полезность и вклад в формирование исследовательских компетенций. Затем респондентов спрашивали о главном плюсе и минусе каждого задания по сравнению с общепринятыми заданиями на занятиях английским языком.

В третьем блоке анкеты респонденты отвечали на открытый вопрос «*На ваш взгляд, каких навыков или видов деятельности, полезных для вашей будущей профессии, не хватает в общепринятом формате занятий по английскому языку?*».

Полученные количественные данные обрабатывались методами описательной статистики через расчет средних значений и процентных распределений. Анализ ответов на открытые вопросы производился путем применения метода контент-анализа, а именно выделением повторяющихся смысловых категорий, их обобщением и интерпретацией.

Анализ ответов респондентов по шкале интереса указывает на то, что они проявили выраженный высокий интерес ко всем трем заданиям с применением эвристических средств (рис. 1): при оценке каждого задания более половины опрошенных поставили максимальный балл (5).

Для первого задания доля опрошенных, поставивших максимальный балл (5), составила 54,8%, для второго задания – 57,1% и для третьего задания – 59,5%. Суммарно с оценкой в 4 балла эти показатели достигают 85,8%, 88,1% и 78,5% соответственно. Отметим, что второе и третье задания не получили ни одной минимальной оценки в 1 балл, в первом задании такая оценка единична (2,4%), что свидетельствует об отсутствии отторжения опрошенными предложенных форматов заданий.

При этом примечательно, что третье задание показывает более поляризованное восприятие в сравнении со вторым и третьим заданиями: при наличии самой высокой доли максимальных оценок (59,5%) наблюдается и наиболее высокая доля оценки в 2 балла (11,9% против 2,4% у первого задания и 4,8% у второго задания); доля оценки в 4 балла оказывается значительно ниже (19% против 31% как у первого, так и у второго заданий). Подобная поляризация в оценках может быть связана с объективной сложностью и трудоемкостью метода проектов, который требует от студентов как больших временных затрат, так и более высокого уровня самостоятельности. Вероятно, студенты, которые готовы к этому, оценивали такое задание максимально высоко, а студенты, менее склонные к автономному выполнению объемной и кропотливой работы, отреагировали на него с меньшим энтузиазмом.

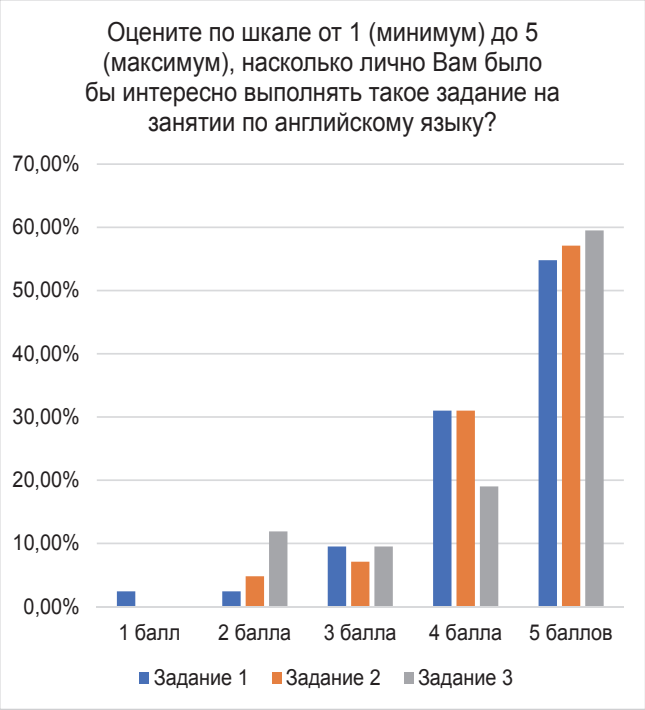


Рис. 1. Оценка каждого задания по параметру «интерес»

При анализе ответов респондентов по шкале полезности была выявлена существенная и закономерная расстановка приоритетов (рис. 2). По мнению опрошенных, наибольшую профессиональную ценность представляет второе задание когнитивной направленности с применением синектики: 81% респондентов поставили ему высший балл (5), суммарно с оценкой в 4 балла этот показатель достигает 92,9%. В то же время ни один респондент не оценил второе задание на 1 или 2 балла, доля оценки 3 балла составила только 7,1%. Похожее распреде-

Рис. 2. Оценка каждого задания по параметру «полезность»

ление баллов наблюдалось у третьего задания поведенческой направленности с применением метода проектов: 76,2% опрошенных поставили ему максимальный балл (5), в сумме с оценкой в 4 балла доля составила 95,2%, оценки в 1 и 2 балла отсутствовали, 3 балла поставили 4,8%. В целом положительно, но заметно более сдержанно респонденты восприняли полезность первого задания эмоциональной направленности с применением метода свободных ассоциаций. Доля максимальных оценок составила 54,8%, вместе с долей оценок в 4 балла показатель составил 81%, появились оценки в 2 балла (7,1%). 3 балла поставили 11,9% опрошенных, 1 балл не поставил ни один из опрошенных.

Полученные результаты позволяют сделать принципиально важный вывод: студенты-экономисты интуитивно дифференцируют эвристические задания по их вкладу в профессиональное развитие. Второе и третье задания, требующие системного анализа и выработки аргументированного решения, респонденты оценивают как наиболее полезные для будущей карьеры. Такая оценка отражает объективно более высокую практико-ориентированную ценность эвристических средств, использованных в этих двух заданиях (синектики и метода проектов) и непосредственно моделирующих ключевые виды профессиональной деятельности специалистов-экономистов.

При этом более сдержанная оценка полезности первого задания не должна рассматриваться как указание на второстепенное значение эвристических средств эмоциональной направленности. Данное различие в восприятии можно связать с разным содержанием формируемых компетенций. Эвристические средства эмоциональной направленности нацелены прежде всего на те компоненты исследовательских компетенций, ценность которых для обучающихся не всегда очевидна: на формирование способности к рефлексии и прогнозированию, умения целостно и образно подходить к изучению сути явления, готовности к проявлению инициативы, позитивного отношения к нестандартным задачам; на развитие эмпатии (в контексте исследовательских компетенций – умения временно занимать позицию другого субъекта экономических отношений с целью понять скрытые мотивы и логику). Польза эвристических средств эмоциональной направленности не является слабо выраженной, а фоновой и в некотором смысле отсроченной, такие средства создают необходимую личностно-профессиональную основу, развивают гибкость и нестандартность профессионального мышления. Без этих качеств даже безупречное владение методами экономического анализа не является гарантией способности к творческому, самостоятельному исследовательскому поиску. Специалист-экономист, не владеющий перечисленными качествами, сможет лишь механически по заученному алгоритму применять методы экономического анализа, вместо того чтобы за посчитанными показателями увидеть настоящую экономическую реальность и предложить неочевидное нестандартное решение. Наблюдаемые различия в восприятии эвристических заданий служат подтверждением целесообразности комплексного применения эвристических средств каждой из трех направленностей, а не выборочного.

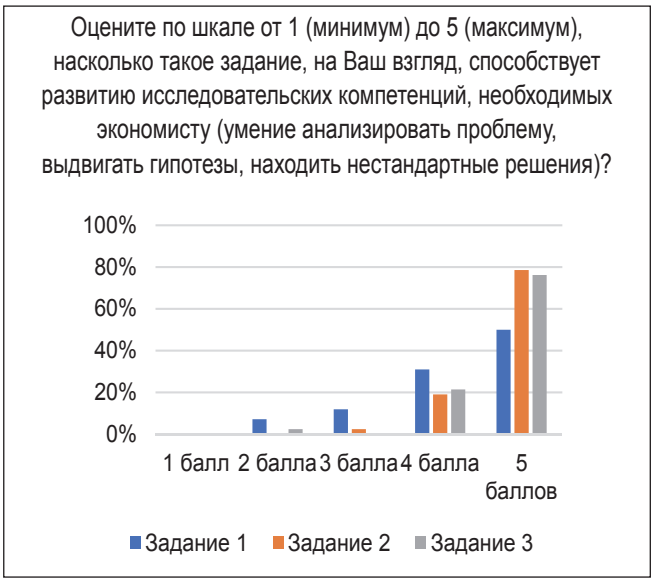


Рис. 3. Оценка каждого задания по параметру «вклад в развитие исследовательских компетенций»

Дифференциация эвристических заданий проявилась и при оценке вклада каждого формата заданий в развитие исследовательских компетенций (рис. 3). Лидирующие позиции заняли второе и третье задания: 78,6% и 76,2% опрошенных соответственно поставили им максимальный балл (5), доля минимальных баллов в оценке обоих заданий практически отсутствует. Первое задание также получило положительную оценку (50% опрошенных поставили ему 5 баллов и 31% – 4 балла), однако, по мнению опрошенных, его вклад в развитие исследовательских компетенций ниже (7,1% опрошенных оценили его в 2 балла против 0% и 2,4% соответственно).

Отметим, что распределение оценок по данной шкале оказалось крайне схожим с распределением по шкале полезности, что позволяет сделать следующий вывод: студенты-экономисты на интуитивном уровне отождествляют понятие полезности для выбранной профессии и развитие исследовательских компетенций, включающих в себя умение выдвигать гипотезы, способность анализировать, находить нестандартные решения к исследуемой проблеме. Данное наблюдение подкрепляет обоснованность предлагаемого подхода, согласно которому формирование исследовательских компетенций на занятиях иностранным языком – не отдельная дидактическая задача, а органичный элемент профессиональной подготовки специалиста-экономиста.

Перейдем к анализу ответов на открытые вопросы, которые позволили выявить ключевые преимущества и недостатки предложенных заданий, по мнению студентов-экономистов. Вопросы были сформулированы следующим образом: «*1) Что, на Ваш взгляд, является главным плюсом такого типа заданий по сравнению с общепринятыми (например, выполнением лексико-грамматических упражнений)? 2) Что, на Ваш взгляд, является главным минусом такого типа заданий по сравнению с общепринятыми (например, выполнением лексико-грамматических упражнений)?*». В качестве главных плюсов первого задания опрошенные назвали глубокое понимание и запоминание через ассоциации; развитие креативного и критического мышления; активное владение профессиональной лексикой и языком в целом; коммуникация и обмен идеями; высокая вовлеченность и интерес. Респонденты отметили, что задание позволяет «*не заучить, а глубинно понять смысл фраз и слов, развивая ассоциативный ряд*», «*развить умение аргументировать свое мнение и подкреплять его профессиональными знаниями*», «*лучше понять значение терминов через ассоциации и запомнить их надолго*», «*развить воображение, образное, нестандартное мышление, критическое мышление, заинтересованность*», «*самостоятельно рассуждать*», «*показать свой кругозор, расширить его, развить интуицию*», «*развить умение доверять собственным умозаключениям*». Многие опрошенные указали на то, что такое задание «*заставляет подумать*», происходит «*расширение понимания термина как с точки зрения английского языка, так и с точки зрения экономики*», становится «*интереснее учиться благодаря групповому обсуждению и обмену идеями*».

Основными минусами первого задания опрошенные посчитали высокие временные затраты, субъективность и риск ошибок, сложность для студентов, не обладающих выраженной креативностью, а также зависимость от имеющегося уровня знаний и словарного запаса. Ряд респондентов отметили, что первое задание «может занимать много времени» по сравнению с традиционными лексико-грамматическими упражнениями, что может усложнять их применение в условиях ограниченного аудиторного времени. Часть опрошенных посчитали отсутствие единственного правильного ответа недостатком задания: «*результаты могут быть субъективными*», «*риск закрепить неверные паттерны*», «*можно потратить много времени на размышления, которые потом могут быть конкретно ошибочными*», «*нет контроля над языковыми ошибками*». Некоторым опрошенным формат первого задания показался сложным из-за необходимости проявлять креативность и фантазию: «*иногда не хватает фантазии придумать образы/примеры/ассоциации*», «*изначально может быть тяжело подобрать примеры*», «*некоторые студенты будут не очень активно участвовать в выполнении задания и не усвоят материал*», «*требуется более глубинный анализ, который не все захотят проводить*», «*не все могут быть вовлечены*», «*возникнут трудности для студентов, испытывающих сложности с креативными заданиями*». Ключевое ограничение, упомянутое многими опрошенными, сводилось к необходимости иметь хорошую подготовку по теме, что может демотивировать: «*нужна хорошая подготовка по теме, иначе сложно придумывать идеи и аргументы*», «*если человек не знает термин или у него недостаточный уровень владения языком, могут возникнуть трудности*», «*он будет чувствовать себя глупым и не нужным*».

Таким образом, проведенный анализ открытых ответов по оценке первого задания подтверждает и углубляет полученные количественные данные. Высказывания студентов о более глубоком понимании материала, активно проводимой мыслительной работе, высокой вовлеченности и заинтересованности свидетельствуют о том, что эвристическое средство эмоциональной направленности успешно активизирует мотивационно-организационный и рефлексивно-прогностический компоненты исследовательских компетенций. Пробуждение интереса и запуск механизмов самоанализа создают ту самую личностно-профессиональную основу, которая закономерно проявляется в более эффективном запоминании профессиональных терминов и в глубине суждений, которые отметили опрошенные. При этом респонденты выделяют и ограничения в применении такого эвристического средства, которые связаны с ограничениями по длительности самих занятий иностранным языком и необходимостью иметь определенную языковую и когнитивную базу.

По мнению респондентов, главные плюсы второго задания заключаются, во-первых, в профессионально-прикладной ценности и связи с реальной профессиональной деятельностью: опрошенные чаще всего выделяют именно это преимущество, отмечая, что такой формат задания «*помогает применять английский язык в реальных профессиональных ситуациях*», «*позволяет по-*

чувствовать себя бизнес-консультантом», «*попробовать себя в роли экономиста-аналитика*», «*учит разбирать реальные кейсы, которые могут пригодиться в будущем*», «*английский язык используется как инструмент анализа, аргументации и решения бизнес-проблемы*». Во-вторых, происходит развитие аналитического, стратегического мышления: опрошенные отметили, что второе задание «*развивает экономическое мышление*», «*учит смотреть на ситуацию с разных сторон и проводить широкий анализ*», «*способствует развитию стратегического мышления, поиска альтернативных решений*», «*требует подключения своих профессиональных компетенций*», «*формирует структурное мышление», «учит мыслить не как студент, а как профессионал*». В-третьих, обеспечивается интеграция языка и профессионального контекста: при выполнении такого задания студенты «*не просто используют лексику на практике, а применяют ее в связной речи для решения поставленной задачи*», таким образом, «*больше погружаются в профессию*», одновременно изучая новые слова и развивая речевые навыки. Задание «*действительно повышает интерес к предмету, так как включается воображение, интеллект, умение думать нестандартно*», «*задание очень комплексное, заставляет мозг работать больше, в разных направлениях*». Опрошенным при выполнении задания с применением эвристического средства когнитивной направленности «*интересно исследовать разные отрасли, находить решения*».

Главными минусами респонденты вновь назвали значительные временные затраты (задание «*занимает много времени*» и заставляет задуматься о том, как «*грамотно интегрировать такое задание в учебный план, чтобы хватило времени на другие важные аспекты*»); сложность объективной оценки («*сложно объективно оценить ответ», «нет четкого «правильно/неправильно», «все зависит от качества идей, а не языковой точности*»); высокие требования к уровню знаний (чтобы успешно справиться с заданием, студентам «*необходима хорошая подготовка по теме*», «*общий кругозор в экономической сфере*», «*понимание всех бизнес-процессов отрасли*»; один из опрошенных подчеркнул, что для студентов может быть проблематично совмещать качественный анализ и иноязычную речь: «*студент может разобрать весь ответ на русском языке и лишь конечный результат перевести на английский*»).

Проведенный анализ позволяет сделать ряд важных выводов относительно возможности использовать задание с применением эвристического средства когнитивной направленности на занятиях иностранным языком. В таком эвристическом средстве студенты-экономисты видят мощный инструмент, моделирующий основные виды их профессиональной деятельности и развивающий аналитические способности. Выделенные ограничения, связанные с высокими требованиями к предварительной подготовке, существенными временными затратами, сложностью объективной оценки не снижают ценности задания с применением эвристического средства когнитивной направленности, но подчеркивают важные аспекты, которые преподавателям иностранных языков необходимо учитывать при проектировании учебного курса и организации аудиторной работы. Оценка второго задания подтверждает необходимость разработки соответствующего критериально-оценочного аппарата, который бы учитывал как содержательное наполнение ответа, так и языковые параметры.

Главные плюсы третьего задания могут заключаться, по мнению опрошенных, в развитии навыков коммуникации и командной работы, комплексном развитии компетенций, творческом характере и практической ценности. Ответы респондентов содержали следующие формулировки: задание «*развивает навыки командной работы*», «*учит работать в команде*», «*учит развивать свои разговорные скилы*», что свидетельствует о выраженной ценности именно интерактивного, поведенческого аспекта метода проектов. Как и в случае со вторым заданием, студенты посчитали, что работа над проектом «*максимально приближена к реальной профессиональной коммуникации*», «*помогает применять английский язык в реальных бизнес-ситуациях*». Один из респондентов указал на то, что задание «*представляет собой практику выполнения вида задачи, которая нередко используется на отборном этапе собеседований*». Работа над проектом «*развивает не только английский язык, но и навыки анализа, аргументации, презентации бизнес-идеи*». Это «*объемная, интересная работа, которая развивает комплекс компетенций, включая умение быстро придумывать и делать качественный продукт, проводить быстрый и объемный анализ*». Более того, во многих ответах можно было увидеть эмоциональную оценку: «*Очень интересно!*», «*нет минусов*», «*интересное задание, результат которого можно воплотить в жизнь*». Значит, формат задания с применением метода проектов представляется студентам весьма увлекательным и значимым с точки зрения их личностного и профессионального развития, несмотря на его трудоемкость.

Помимо существенных временных затрат и трудоемкости респонденты отметили зависимость от команды и вероятность столкнуться с неравномерным вкладом ее членов в работу над проектом: «*результат может зависеть от того, насколько активно каждый член команды участвует*», «*все будет делать один человек в три часа ночи с помощью ИИ*». Подобно второму заданию, респонденты считают, что «*такие проекты сложнее оценивать объективно, потому что результат зависит не только от знания английского языка, но и от качества идеи, структуры, презентации, аналитики и вклада каждого участника*». Примечательно, что в оценке третьего задания респонденты отметили риск использования ИИ: «*презентации будут сделаны с ИИ*», уже упомянутый ранее ответ «*все будет делать один человек в три часа ночи с помощью ИИ*». Подобные замечания указывают на то, что для организации эффективной проектной работы с целью формирования исследовательских компетенций студентов-экономистов необходимы специальные механизмы контроля личного, индивидуального и самостоятельного вклада каждого студента. Важна поэтапная обратная связь для обеспечения контроля работы над проектом и прозрачности. Вновь встает вопрос о разработке соответствующего критериально-оценочного аппарата и грамотной организации учебного процесса.

В целом задание с применением эвристического средства поведенческой направленности позволяет студентам получить уникальный опыт командного взаимодействия и создания комплексного аналитического продукта на изучаемом иностранном языке, приближая их к реальной профессиональной деятельности. Для управления возможными ограничениями и их устранения преподавателям иностранных языков важно грамотно проектировать курс, а именно: предоставить студентам достаточное количество времени на подготовку, организовать поэтапную систему контроля и обратной связи с обязательной устной защитой проекта, разработать четкие критерии оценивания, которые бы учитывали как аналитическую глубину, степень проработки предлагаемой бизнес-идеи, так и качество ее языкового представления и оформления.

Перейдем к анализу ответов респондентов на заключительный открытый вопрос опросника: «*На ваш взгляд, каких навыков или видов деятельности, полезных для вашей будущей профессии, **не хватает** в общепринятом формате занятий по английскому языку?*» Ответы респондентов сводятся к четырем основным суждениям:

1. Недостаточная практикоориентированность обучения иностранному языку, в том числе в области профессиональной коммуникации: опрошенные отмечали, что в общепринятом формате занятий «*не хватает практики профессиональной коммуникации: ведения переговоров, подготовки презентаций для международных партнеров, анализа реальных бизнес-кейсов и написания деловых писем*»; обучение сосредоточено на «*сухой теории и абстрактных упражнениях*», а эвристические задания «*помогают применять английский язык в реальных профессиональных ситуациях*», «*заставляют думать на ходу*». Один из респондентов ответил, что «*для экономиста-международника эти навыки необходимы, поэтому хотелось бы, чтобы занятия включали больше проектной работы, презентаций и обсуждения реальных профессиональных ситуаций, что превращает язык в практический инструмент*»;

2. Преобладание репродуктивных методов обучения и низкий объем речевой активности студентов: по мнению многих опрошенных, занятия общепринятого формата «*не учат говорить*», «*развивают только пассивные навыки чтения и перевода*», подчеркивается, что «*многие умеют писать, а говорить получается у единиц*»; эвристические же задания «*заставляют думать и активно говорить*», «*строить связные высказывания*», «*отстаивать свою позицию на английском языке*», что респонденты выделяют как наиболее ценный навык, которому они хотели бы научиться за время обучения;

3. Шаблонность, однообразие и недостаток творческой составляющей в обучении иностранному языку: при характеристике общепринятого формата занятий в ответах респондентов фигурируют такие формулировки, как «*скучные*», «*однотипные*», «*не дают возможности проявить себя*», «*убивают мотивацию*»; эвристические задания многим кажутся непредсказуемыми, что дает пространство для творчества («*позволяют мыслить нестандартно*», «*делают процесс обучения интереснее*», «*позволяют проявить свой кругозор и интуицию*»;

4. Работа с устаревшим или нерелевантным контентом: ответы респондентов указывают на их неудовлетворенность содержанием учебных материалов: «*пособия часто содержат термины, которые практически не используются сейчас», «не хватает анализа текущих новостей», «не хватает свежих экономических статей на английском», «не хватает глубоких статей»*; эвристические же задания, особенно те, которые предлагают анализ реальных бизнес-ситуаций и работу с актуальными данными из аутентичных источников, по мнению опрошенных, восполняют этот пробел.

Для наглядности представим результаты проведенного анализа в виде схемы (рис. 4). Анализ ответов респондентов на заключительный открытый вопрос свидетельствует о том, что студенты-экономисты осознают ограничения традиционного формата языковой подготовки и видят в предложенных эвристических заданиях действенный инструмент для их преодоления. Они ценят возможность выйти за рамки пассивного усвоения языка, для них важно через язык практиковать активную, профессионально ориентированную коммуникацию, что полностью соответствует целям формирования и содержанию исследовательских компетенций.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что студенты-экономисты не просто положительно воспринимают эвристические задания, но и интуитивно, не имея предварительной теоретической подготовки, дифференцируют их по целому ряду параметров. Во-первых, различия в воспринимаемой ценности заданий отражает их дидактическую природу. Наиболее отчетливое различие проявилось при сопоставлении шкал интереса и профессиональной полезности. Практически одинаково высокий интерес ко всем трем заданиям указывает на то, что само по себе обучение иностранному языку с применением эвристических средств воспринимается студентами как привле-

Рис. 4. Ключевые ограничения традиционного формата занятий по иностранному языку и то, как, по мнению студентов-экономистов, эвристические задания способствуют их преодолению

кательное и мотивирующее вне зависимости от содержания заданий. Однако существенное расхождение в оценках профессиональной полезности свидетельствует о том, что студенты-экономисты четко разделяют задания по тому, насколько явно, на их взгляд, они связаны с профессиональной деятельностью. Важно отметить, что наблюдаемая дифференциация не означает ранжирования заданий по их значимости, она отражает различия в характере формируемых компетенций. Эвристические средства эмоциональной направленности, которые нацелены в первую очередь на формирование мотивационно-организационного и рефлексивно-прогностического компонентов, создают необходимую личностно-профессиональную основу для обучения. Эвристические средства когнитивной и поведенческой направленностей, в свою очередь, в большей степени связаны с формированием операционно-деятельностного, когнитивного и коммуникативного компонентов исследовательских компетенций. Соответственно, эвристические средства всех трех направленностей ориентированы на формирование исследовательских компетенций, но через свой специфический механизм. Данные опроса указывают на то, что эвристические средства всех трех направленностей не являются взаимозаменяемыми и должны применяться в комплексе, как и предусматривает разработанная модель.

Во-вторых, не менее важным результатом проведенного исследования является то, что студенты-экономисты не идеализируют обучение иностранному языку с применением эвристических средств и видят в нем ряд недостатков. К ним отнесли высокую трудоемкость, выраженные временные затраты и повышенные требования к начальному уровню подготовки. Для преподавателя это дополнительное подтверждение того, что внедрять эвристические средства в процесс обучения иностранному языку бессистемно, хаотично и одномоментно нельзя. Наоборот, преподавателю необходимо четко продумать учебный план, программу, стратегию, которые бы обеспечивали освоение требуемого объема материала, постепенное наращивание сложности и степени самостоятельности студентов по мере накопления у них опыта работы с открытыми исследовательскими задачами.

В-третьих, результаты проведенного исследования имеют ценность для управления познавательной мотивацией студентов-экономистов при формировании у них исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку. Для сохранения и повышения познавательной мотивации обучающихся преподавателю следует при введении каждого эвристического средства, эвристического задания четко обозначать их связь с профессией экономиста, объясняя, какой именно компонент исследовательских компетенций они формируют и тренируют. Такой подход может значительно повысить осознанность и эффективность обучения. Студенты-экономисты сегодня заинтересованы в практико-ориентированном, творческом, коммуникативном обучении иностранному языку, которое бы не ограничивалось усвоением лексико-грамматического материала, а было направлено на формирование исследовательских компетенций с использованием осваиваемого языкового материала. Разработанные эвристические задания рассматриваются ими в качестве действенного ответа на имеющийся запрос.

В заключение отметим, что субъективное восприятие эвристических заданий студентами-экономистами является не сопутствующим фактором, а одним из значимых условий успешного формирования исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку. Учет этого фактора позволяет преподавателю более точно проектировать курс иностранного языка, поддерживать и повышать мотивацию студентов, целенаправленно формировать и развивать необходимые для их будущей профессии компетенции.

Таким образом, цель исследования достигнута: выявлены особенности восприятия студентами-экономистами эвристических заданий разных направленностей, подтверждающие необходимость их комплексного применения для формирования исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку. Научная новизна обоснована получением данных о дифференцированном восприятии заданий эмоциональной, когнитивной и поведенческой направленностей. Результаты представляют интерес для преподавателей иностранных языков высшей школы, методистов и исследователей в области эвристической педагогики и профессионально-ориентированного обучения.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется анализ динамики восприятия эвристических средств различных направленностей на разных этапах обучения.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: Теория, методология, практика*. Москва: Международная педагогическая академия, 1998.
2. Кизрина Н.Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе. *Известия ВГПУ*. 2023; № 6 (179): 98–104.
3. Богданова Ю.Г. Эвристическое обучение в эпоху цифровизации: трансформация концепции в отечественной педагогике и практике во второй половине XX–начале XXI века. *Праксиология*. 2025; № 2: 52–56.
4. Спиридонов В.Ф. Задачи, эвристики, инсайт и другие непонятные вещи. *Логос*. 2014; № 1 (97): 97–108.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика*. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации 12.08.2020 г. № 954. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008250044
6. Володина О.В. Формирование надпредметных компетенций студентов-экономистов средствами иноязычного образования в вузе. *Концепт*. 2026; № 5: 37–53.
7. Пеша А.В., Патутина С.Ю. Оценка сформированности научно-исследовательских компетенций с отражением уровня и направления их развития у студентов. *Science for Education Today*. 2023; № 6 (13): 172–191.
8. Кашкан Т.А. Формирование профессионально-коммуникативных компетенций у студентов-математиков через эвристическое проектное занятие на английском языке. *Наука и Образование*. 2026; Т. 9, № 1. Available at: http://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/view/8336
9. Ивукина Е.С., Лапина В.Ю. Формирование познавательной активности студентов посредством интерактивных технологий обучения. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2026; № 2 (7): 311–317.

References

1. Hutorskoj A.V. *`Evristicheskoe obuchenie: Teoriya, metodologiya, praktika*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998.
2. Kizrina N.G. Ispol'zovanie `evristicheskih metodov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v shkole. *Izvestiya VGPU*. 2023; № 6 (179): 98-104.
3. Bogdanova Yu.G. `Evristicheskoe obuchenie v `epohu cifrovizacii: transformaciya koncepcii v otechestvennoj pedagogike i praktike vo vtoroj polovine XX-nachale XXI veka. *Praksiologiya*. 2025; № 2: 52-56.
4. Spiridonov V.F. Zadachi, `evristiki, insajt i drugie neponyatnye veschi. *Logos*. 2014; № 1 (97): 97-108.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika*. Utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii 12.08.2020 g. № 954. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008250044
6. Volodina O.V. Formirovanie nadpredmetnyh kompetencij studentov-`ekonomistov sredstvami inoyazychnogo obrazovaniya v vuze. *Koncept*. 2026; № 5: 37-53.
7. Pesha A.V., Patutina S.Yu. Ocenka sformirovannosti nauchno-issledovatel'skih kompetencij s otrazheniem urovnya i napravleniya ih razvitiya u studentov. *Science for Education Today*. 2023; № 6 (13): 172-191.
8. Kashkan T.A. Formirovanie professional'no-kommunikativnyh kompetencij u studentov-matematikov cherez `evristicheskoe proektnoe zanyatie na anglijskom yazyke. *Nauka i Obrazovanie*. 2026; T. 9, № 1. Available at: http://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/view/8336
9. Ivukina E.S., Lapina V.Yu. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov posredstvom interaktivnyh tehnologij obucheniya. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2026; № 2 (7): 311-317.

Статья поступила в редакцию 14.08.26

УДК 37.015

***Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

A METHODOLOGY FOR ASSESSING THE RESULTS OF VOLUNTEER PROGRAM IMPLEMENTATION IN THE EDUCATION SYSTEM. The article proposes an evaluation methodology based on a criteria-based approach and an integrated assessment of volunteer program implementation. Based on an analysis of key trends in state educational policy, technologies, methods, and assessment tools, an evaluation algorithm is proposed. Particular attention is paid to the rationale and description of the assessment subjects and their role in assessing volunteer activity. Tools for assessing volunteer practices for different subjects are proposed. The paper also substantiates the levels of volunteer program implementation: basic (institutional), advanced (systemic), innovative (network), and benchmark (translational), and proposes a description of them based on the basic components necessary for implementing volunteerism in the education system.

Keywords: **volunteering, volunteering, assessment methodology, assessment criteria, integrated assessment system**

***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предложена методология оценивания, основанная на критериальном подходе и интегральной оценке реализации программ добровольческой деятельности. На основе анализа основных трендов в государственной образовательной политике, технологиях, методах и инструментах оценки был предложен алгоритм оценивания. Особое внимание уделено обоснованию и описанию субъектов оценивания, их роли в оценке волонтерской деятельности. Предложены инструменты для оценивания волонтерских практик для разных субъектов. Также в работе обоснованы уровни реализации программ добровольческой деятельности: базовый (институциональный), продвинутый (системный), инновационный (сетевой), эталонный (трансляционный) и предложено их описание на основе базовых компонентов, необходимых для реализации добровольчества в системе образования.

Ключевые слова: **волонтерство, добровольчество, методология оценивания, критерии оценивания, интегральная система оценивания**

Актуальность исследования обусловлена современными изменениями в системе образования Российской Федерации, а также введением целевых показателей в федеральных и национальных проектах, реализуемых с 2025 по 2030 гг. В национальном проекте «Молодежь и дети» это «воспитание гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности» и «увеличение доли молодых людей, вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность» [1]. При этом необходимо постулировать, что достижение данных показателей возможно лишь при системной организации воспитательной работы в школе.

Введение данных показателей на уровне государства показывает, что особенность современного периода развития практики воспитания заключается в том, что воспитание перестало носить символический характер, оно получило узаконенную ответственность системы образования за воспитательную работу с детьми и молодёжью, ее результаты.

Таким образом, одна из задач профессионального сообщества педагогов – изменить принципы управления воспитательной деятельностью, в том числе определить методологические подходы и структурировать возможные принципы оценивания программ реализации добровольческих практик, что и определило проблему исследования.

Целью работы является разработка и апробация методологии оценивания реализации волонтерских практик в системе образования.

Задачи: разработать методологию оценивания волонтерских практик; разработать интегральные показатели оценивания волонтерских практик с учетом субъектов, вовлеченных в их реализацию.

Научная новизна проведенного исследования заключается в методическом обосновании интегральных оценок результатов реализации программ добровольческой деятельности.

Теоретическая значимость заключается в применении нескольких современных методологических подходов для разработки интегральной системы оценивания волонтерских практик.

Практическая значимость полученных результатов заключается в разработке системы оценивания и описании уровней реализации программ добровольческой деятельности.

Добровольчество является частью системы воспитания в образовательных организациях, одним из модулей рабочей программы воспитания, является одним из направлений деятельности «Движения первых» и одной из наиболее эффективных и востребованных воспитательных практик, поэтому мы предполагаем, что для разработки методологии оценивания волонтерства можно применить систему подходов к оцениванию результатов воспитательной работы.

Одним из первых авторов, разработавших современное научно-методическое обоснование оценки воспитательной работы в системе образования, была Н.Л. Селиванова [2].

Предлагаемая ею система включает оценку условий, созданных для развития личности школьника, и собственно оценку развития личности. Для диагностики разработан инструментарий, включающий как стандартизированные методики, так и авторские анкеты для оценки качественных составляющих процесса воспитания.

Предложенный ей подход многократно использовался в достаточно большом количестве работ последователей Натальи Леонидовны [3; 4]. Одними из последних являлись исследования В.В. Круглова [5] и Л.С. Пастуховой [6].

В работах предложена система оценки социально-значимой и социально-проектной деятельности, к которой и относится волонтерство.

В.В. Круглов выделяет критерии и показатели результативного воспитания в процессе социально-значимой деятельности по отношению к личности обучающегося, по отношению к сообществу и его деятельности в сфере совместной социально значимой деятельности. Отдельно выделяет как фактор, влияющий на результативность воспитания, профессиональную позицию педагога.

Л.С. Пастухова, анализируя воспитательный потенциал социально-проектной деятельности, обосновывает, что экспертизе подлежит не только результативность конечного продукта проекта, но и все его пространство, которое включает продуктивно-деятельностный, социально-коммуникативный и ценностно-смысловой аспекты.

Таким образом, мы понимаем, что для оценки результативности организации волонтерства в системе общего и высшего образования необходимо разработать комплексную интегральную многопараметрическую систему, которая включает в себя как количественные, так и качественные критерии.

Анализ актуальных публикаций современных отечественных ученых дал нам возможность выделить основные направления по разработке методов оценивания практик, связанных с воспитательной работой в системе образования Российской Федерации.

Критерии оценки волонтерской деятельности рассматриваются нами в традиционном для отечественной педагогической науки направлении: с точки зрения субъектов, вовлеченных в ее организацию. В этом случае субъектов оценивания можно распределить по следующим группам:

– система управления волонтерской деятельностью (организаторы и непосредственные руководители);
– волонтеры (различных возрастов и направлений деятельности);
– заказчики;
– благополучатели (непосредственные адресаты волонтерской деятельности) [3].

Критерии, индикаторы и инструментарий для оценки деятельности организаторов и руководителей волонтерской деятельности включает в себя как оценку собственно практик, реализуемых с добровольцами, так и систему ее организации. Одним из важнейших показателей деятельности будет являться система взаимодействия и включенности волонтерства в структуру образовательно-воспитательного процесса и коммуникация между его организаторами. Также в структуре оценки деятельности руководителей заложено сопоставление результатов волонтерской практики с целями и задачами их управленческой деятельности.

Оценка волонтерской деятельности ее заказчиками является одной из наиболее сложных среди всех. На наш взгляд, это связано, прежде всего, с разнообразием перечня заказчиков разных уровней.

Министерство просвещения РФ и подведомственные ему организации:

Российское движение детей и молодёжи «Движение первых»;

ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» (проект «Навигаторы детства»);

Региональные органы исполнительной власти, регулирующие образовательную политику.

Министерство образования и науки РФ и подведомственные ему организации:

Организации высшего образования, подведомственные Министерству образования и науки РФ.

Ассоциация волонтерских центров:

Таблица 1

Интегральные оценки программ реализации волонтерских практик

Критерий	Интегральные оценки (баллы)				
	Волонтеры + руководители	Руководители+организаторы + заказчики	Волонтеры + благополучатели	Организаторы + заказчики	Организаторы + благополучатели
Социальная значимость волонтерской деятельности	1–15	1–25	1–10	1–15	1–15
Удовлетворенность участием в ВД	1–20	1–20	1–15	–	–
Качество результата ВД	1–20	1–30	–	1–20	–
Положительная динамика социально-психологических характеристик волонтера	1–60	–	1–55	–	–
Формирование социального партнерства	1–20	1–30	1–15	1–20	1–15
Изоморфность результата волонтерской деятельности нормативной документации	–	1–20	–	1–10	–
Сумма максимальных баллов	**135**	**125**	**95**	**65**	**30**
Максимальный балл практики					**450**

Региональные ресурсные центры развития добровольчества.

Особенностью заказчиков волонтерской деятельности является то, что они одновременно являются и ее организаторами на своем уровне. Например, в рамках проекта «Навигаторы детства» реализовывался федеральный проект «Добро не уходит на каникулы». При этом советники директора по воспитанию являлись одними из организаторов волонтерства в образовательных организациях.

Так как в данном перечне находятся федеральные органы исполнительной власти, то для них наиболее значимым аспектом оценки любого волонтерского проекта является соответствие трендам современной образовательно-воспитательной политики. И именно этот параметр структурирует дальнейшую систему оценки на уровне региона и конкретных реализаторов добровольческих практик.

Отдельно выделим организации-заказчики волонтерской деятельности, которые не являются ее исполнителями. К ним относятся региональные органы исполнительной власти (кроме системы образования), администрации населённых пунктов, некоммерческие организации, средства массовой информации.

Особенностью оценки данных заказчиков является то, что они оценивают конкретные результаты деятельности волонтеров без применения оценок этих практик как воспитательных, актуальных, соответствующих современным направлениям государственной политики.

К благополучателям относятся конкретные лица, которые получили благо в результате волонтёрской деятельности, причем это могут быть как физические лица, конкретно обратившиеся за помощью в образовательную организацию (например, во многих школах, университетах обучающиеся помогают педагогам, находящимся на заслуженном отдыхе), так и юридические: приюты для домашних животных, организаторы мероприятий-событий. Для них одним из самых важных критериев оценки является эмоциональная оценка результатов волонтёрской деятельности и таким образом реализуется ее аксиологический компонент.

Обоснование критериев (табл. 1) и индикаторов к ним было сделано нами в работе [7]. Также в данной работе была проведена апробация данных критериев на основе экспертных оценок практик, участвующих в конкурсе на лучшую волонтерскую практику, проводимом автором статьи в 2022–2023 гг.

Далее для разработки методологии оценивания автором исследования был проведен системный анализ методологий оценивания воспитательных практик, проектных инициатив, деятельности субъектов, вовлеченных в систему воспитания как в общем, так и в дополнительном образовании. На основании этого была разработана методология оценивания волонтерских практик с применением интегральной системы оценки практики, с включением в оценивание одновременно нескольких субъектов, а также инструменты оценки для каждого из индикаторов.

Далее приведем обоснование интегральных оценок, необходимых для комплексного анализа результативности волонтерской практики.

Интегральная совместная оценка практики волонтерами и руководителями волонтерских отрядов (центров) необходима для определения степени сложившегося взаимодействия непосредственных участников реализации практики, уровня социально-психологического развития волонтеров, зоны дальнейшего развития обучающихся и волонтерского отряда. Также данная оценка способствует выявлению основных затруднений, возникших при реализации практик.

Интегральная совместная оценка практики руководителями отрядов (центров), организаторами (директорами/ректорами образовательных организаций) и ее заказчиками необходима для анализа системы управления волонтерской деятельностью на разных уровнях с учетом разноуровневых целей и задач.

При анализе практики волонтерами и благополучателями мы видим уровень удовлетворенности совместной деятельностью и качеством ее результатов.

Для того чтобы оценить уровень и качество совместного взаимодействия между образовательной организацией и органами исполнительной власти при реализации практик был введен интегральный показатель, основанный на оценках организаторов и заказчиков. Совместная оценка практики организаторами и благополучателями показывает степень социальной значимости, ее необходимость для социальных групп населенного пункта, региона.

Таблица 2

Уровни реализации волонтерских практик

Уровень	Количественная оценка, баллы	Описание уровня
Начальный (инициативный)	200–250	На данном уровне реализация практики соответствует начальным требованиям: на базе образовательной организации создан волонтёрский отряд, есть его руководитель. Мероприятия проводятся не на регулярной основе. Подготовка волонтеров ведется нерегулярно. Документы, регламентирующие деятельность центра, не соответствуют требованиям. Взаимодействие с социальными партнерами, ресурсным центром добровольчества и органами исполнительной власти региона носит не регулярный, бессистемный характер. Регистрация на портале DOBRO.РФ и волонтерские книжки отсутствуют
Базовый (институциональный)	250–300	Требования базового уровня включают в себя наличие нормативных документов (Положение об отряде, регистрация на портале DOBRO.РФ и волонтерские книжки, закрепление приказом руководителя образовательной организации ответственного за руководство отрядом, календарный план работы). Существуют базовые программы подготовки волонтеров. Волонтерские практики, реализуемые отрядом, являются базовыми (сбор макулатуры, крышечек, субботники). Взаимодействие с социальными партнерами нерегулярно
Продвинутый (системный)	300–350	На данном уровне практика отличается системной реализацией. Практики сопряжены и включены в образовательный процесс. Интегрированы в тематику и содержание предметных дисциплин. Подготовка волонтеров носит дифференцированный характер в зависимости от направления добровольческой деятельности. Существуют разовые совместные мероприятия с социальными партнерами
Инновационный (сетевой)	350–400	На данном уровне практика отличается содержательной инновационностью. Интегрирована как в образовательный процесс, так и в деятельность социальных партнеров (например, регулярное взаимодействие с коррекционной школой, домами-интернатами для пожилых людей). При этом волонтеры приобретают дополнительные компетенции (постановка спектаклей на языке глухих)
Эталонный (трансляционный)	400–450	Практика интегрирована в инфраструктуру добровольчества на региональном уровне. Содержание практики способствует реализации целей и показателей национальных и федеральных проектов РФ. Зафиксированы качественные и количественные изменения социально-психологических характеристик волонтеров

Интегральные показатели включали в себя оценку практики при помощи нескольких инструментов, таких как самооценивание в виде рефлексивного интервью или эссе, тестирование, опрос, анкетирование, деловые игры, методы ассесмента, анализ документов и результатов деятельности, статистика количественных показателей тиражирования технологии/практики, увеличение числа волонтеров в образовательной организации и мероприятий, связанных с волонтерской деятельностью. Диагностический комплекс инструментария для исследования личности волонтера представлен в пособии, ранее разработанном и опубликованном нами [8].

Таким образом, мы выделяем на основе количественных оценок разные уровни реализации волонтерских практик.

Таким образом, проанализировав систему подходов к оценке воспитательных практик, мы применили критериальный подход к оцениванию волонтерских практик в системе образования. Для этого необходимо было понять функцию, особенности и специфику каждого из субъектов оценивания.

Критериальный подход дает возможность достаточно полно, ступенчато и глубоко проанализировать реализацию волонтерства в образовательной организации. Экспертиза данных критериев показала, что данный инструмент может быть внедрен в качестве возможной технологии оценивания добровольчества.

При этом недостаточно оценивать программы реализации волонтерских практик с позиции лишь критериального подхода и системы индикаторов к ним, так как необходима комплексная оценка несколькими субъектами одновременно, что дает возможность выделить интегральную полисубъектную оценку. Что позволяет оценить программу волонтерства с позиции полноты качества ее реализации.

Это, в свою очередь, дает возможность структурировать программы волонтерства по уровням, анализ которых помогает организаторам волонтерства понимать соответствие их всем параметрам, что задает система государственной политики.

Таким образом, основная цель и задачи исследования достигнуты, разработана методология оценивания волонтерских практик в образовательных организациях. На основе проведенной работы показано, что при оценке практик необходимо учитывать нормативно-правовую документацию, регламентирующую данную деятельность в образовательной организации, систему подготовки волонтеров, включенность и сопряженность с образовательным процессом, специфичность и уникальность содержания практики. Обоснованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость проекта, показана особенность интегральной оценки программ реализации волонтерской деятельности.

Реализация и внедрение данной методологии оценивания позволит уйти от количественных оценок в реализации воспитательной работы, к которой относится и волонтерство, к качественной оценке. Что, на наш взгляд, позволит осмыслить организацию волонтерства на ином уровне системности и перейти от поверхностной мероприятийной реализации воспитательной работы к деятельности, основанной на событийном подходе.

Именно поэтому перспективами дальнейшей реализации нашего исследования является апробация и внедрение иных принципов организации, построения и регуляции волонтерской деятельности в системе образования.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента Российской Федерации № 309. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/
2. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. *Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования.* Москва: Издательство «Педагогический поиск», 2013.
3. Басюк В.С., Селиванова Н.Л., Шакурова М.В., Ромм Т.А. Особенности современных практик вузов по приобщению студенческой молодежи к традиционным духовно-нравственным ценностям: проблемно ориентированная экспертная оценка. *Science for Education Today.* 2025; № 15 (№ 4): 7–33.
4. Селиванова Н.Л., Шакурова М.В., Киселева Е.В., Ромм Т.А. Методы получения научного знания в теории воспитания. *Сибирский педагогический журнал.* 2023; № 4: 108–125.
5. Круглов В.В. *Теоретические и методические основы воспитания в социально-значимой деятельности подростковых сообществ*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2024.
6. Пастухова Л.С. *Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2020.
7. Бокова О.А., Мельникова Ю.А., Григоричева И.В. Критериальный подход к оценке эффективности результатов реализации программ волонтерской деятельности как средства воспитания обучающихся. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 11 (91): 158–165.
8. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Концептуальное обоснование методического комплекса для психологического исследования личности волонтёра. *Мир науки, культуры и образования.* 2018; № 5 (72): 372–375.

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 309. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/
2. Selivanova N.L., Stepanov P.V. *Koncepciya i model' ocenki kachestva vospitaniya v sisteme obschego obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'stvo «Pedagogicheskij poisk», 2013.
3. Basyuk V.S., Selivanova N.L., Shakurova M.V., Romm T.A. Osobennosti sovremennyh praktik vuzov po priobscheniyu studencheskoj molodezhi k tradicionnym duhovno-nravstvennym cennostyam: problemno orientirovannaya `ekspertnaya ocenka. *Science for Education Today.* 2025; № 15 (№ 4): 7-33.
4. Selivanova N.L., Shakurova M.V., Kiseleva E.V., Romm T.A. Metody polucheniya nauchnogo znaniya v teorii vospitaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 4: 108-125.
5. Kruglov V.V. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy vospitaniya v social'no-znachimoj deyatel'nosti podrostkovyh soobschestv*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
6. Pastuhova L.S. *Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak prostranstvo razvitiya grazhdanskoj identichnosti molodezhi*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
7. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A., Grigoricheva I.V. Kriterial'nyj podhod k ocenke `effektivnosti rezul'tatov realizacii programm volonterskoj deyatel'nosti kak sredstva vospitaniya obuchayuschihsya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 11 (91): 158-165.
8. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Konceptual'noe obosnovanie metodicheskogo kompleksa dlya psihologicheskogo issledovaniya lichnosti volontera. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 372-375.

Статья поступила в редакцию 17.08.26

УДК 378.147:811.581:316.77

***Meng Yufeng**, Doctor of Sciences (Political Studies), Associate Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China),*
E-mail: 552094367@qq.com, https://orcid.org/0000-0002-3747-8927

MEDIATING CULTURAL BEHAVIOUR IN THE TRAINING OF INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION MAJORS IN RUSSIA: A PEDAGOGICAL MODEL AND TEACHING STRATEGIES. The article treats cultural mediation as a professional practice in the training of international Chinese language education majors in Russia. It is distinguished from translation, the presentation of cultural facts, and the avoidance of disagreement. The proposed model draws on intercultural language education, CEFR mediation descriptors, discourse-based research, and studies of Chinese language teaching in Russia. It includes five interrelated actions: identifying a communicative difficulty, decentring, contextualising, reformulating, and coordinating further interaction. The article also outlines a four-stage teaching cycle and a rubric for formative assessment. Critical incidents, comparative discourse analysis, localisation of teaching materials, role-based tasks, and reflective microteaching are considered as possible means of developing these actions. Since the model has not yet been tested empirically, it should be regarded as a framework for further pedagogical research rather than as a validated technology.

Keywords: **cultural mediation, mediating cultural behaviour, international Chinese language education, Chinese language teaching in Russia, intercultural competence, teacher education, localization, reflective teaching**

Grant** of the Starting Scientific Foundation for Doctoral Students of Xinjiang Normal University for 2024 "Research on Mediating Cultural Behavior and Teaching Strategies for Students from Central Asia Studying in Xinjiang." **Grant Number: XJBSRW2024025

Grant** for International Chinese Language Education Research 2024 "Research and Countermeasures on the Laws and Issues Related to Chinese Language Education in Russia." **Grant Number: 24YH03C

***Мэн Юйфэн**, д-р полит. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 552094367@qq.com*

ПОСРЕДНИЧЕСКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ» В РОССИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ

В данной статье культурное посредничество рассматривается как профессиональная практика, необходимая для подготовки студентов российской специальности «Международное обучение китайскому языку». В данной статье культурное посредничество отличается от перевода, передачи культурной информации и уклонения от противоречий. На основе результатов исследований в области межкультурного языкового образования, дескрипторов посредничества, дискурс-анализа, а также российских исследований по преподаванию китайского языка в России в статье предлагается модель, состоящая из пяти взаимосвязанных действий: выявление коммуникационных трудностей, децентрализация, контекстуализация, переформулировка и координация взаимодействия. В статье также описывается четырехэтапный учебный цикл и шкала формативной оценки. В качестве педагогических инструментов используются критические события, контрастирующий дискурс-анализ, локализация учебных материалов, задания с ролевыми играми и рефлексивное микропреподавание. Потому что модель не была эмпирически проверена, ее следует рассматривать как основу для дальнейшего преподавания и исследований, а не как проверенную методологию.

Ключевые слова: **культурное посредничество, посредническое культурное поведение, международное обучение китайскому языку, преподавание китайского языка в России, межкультурная компетенция, подготовка преподавателей, локализация, рефлексивное обучение**

Грант стартового научного фонда для докторантов Синьцзянского педагогического университета на 2024 год «Исследование посреднического культурного поведения и стратегий преподавания обучающимся в Синьцзяне, которые из Центральной Азии». Номер гранта: XJBSRW2024025.

Грант исследования международного образования китайского языка 2024 года «Исследования и контрмеры законам и проблемам, связанным с образованием китайского языка в России». Номер гранта: 24YH03C

На самом деле в современном языковом образовании медиация рассматривается наравне с восприятием, воспроизведением речи и взаимодействием. Ее ценность заключается не только в легкости понимания текста, но и в способности согласовывать различные позиции и помогать участникам прийти к общему пониманию. В дополнение к «общеевропейскому знанию иностранного языка» медиация преподается как самостоятельный вид деятельности при работе с текстами, концепциями и коммуникацией [1]. Для подготовки преподавателей китайского языка этот аспект имеет решающее значение: здесь языковая форма всегда взаимосвязана с участием, интерпретацией и нормами дидактической коммуникации.

Культурное посредничество не совпадает ни с переводом, ни с общим требованием проявлять взаимопонимание. Оно требуется в тех случаях, когда значение высказывания или форма поведения не переносятся из одного контекста в другой без дополнительных пояснений. В документах Совета Европы посредник описывается как участник, работающий на границе социальных и образовательных миров [2]. Поэтому будущего преподавателя важно учить не только сообщать сведения о Китае, но и выбирать такой способ объяснения, который отвечает конкретной ситуации и опыту аудитории.

Модель межкультурной коммуникативной компетенции объединяет установки, знания, умения интерпретировать и открывать новое, навыки взаимодействия и критическое культурное сознание [3]. Межкультурное изучение языка предполагает также сопоставление, рефлексию и ответственность за собственную интерпретацию [4]. Эти положения задают общую основу подготовки, однако сами по себе еще не показывают, как преподаватель действует в момент конкретного культурно обусловленного затруднения.

Профессиональное действие в такой ситуации нельзя свести к знанию набора достоверных фактов. Концепция третьего пространства позволяет описать позицию обучающегося между исходной и изучаемой культурами [5], но без операциональных критериев эта позиция остается трудно наблюдаемой. По этой причине оценка межкультурного развития не должна строиться только на самоотчетах; необходимы данные о том, как студент интерпретирует ситуацию, формулирует объяснение и реагирует на обратную связь [6].

Актуальность исследования обусловлена тем, что профессиональные задачи преподавателя китайского языка в России заметно расширились. От него требуется не только языковая точность, но и умение определить источник коммуникативного сбоя, объяснить культурно маркированное содержание применительно к конкретной аудитории и поддержать взаимодействие, не прибегая к готовым национальным схемам.

Цель исследования – разработать педагогическую модель посреднического культурного поведения студентов специальности «Международное обучение китайскому языку» в России и определить возможности ее включения в профессиональную подготовку.

Задачи исследования: разграничить посредничество, перевод и передачу культурной информации; выделить компоненты посреднического поведения; описать цикл его формирования; предложить учебные стратегии и критерии оценивания; определить ограничения модели и направления ее эмпирической проверки.

Объект исследования: профессиональная подготовка преподавателей китайского языка в российской высшей школе.

Предмет исследования: формирование посреднического культурного поведения средствами межкультурных заданий, дискурс-анализа, локализации учебных материалов и рефлексивной практики.

Методологическая основа исследования: концептуальный и сравнительный анализ рамочных документов, научной литературы и опубликованных работ о преподавании китайского языка в России.

Предложенная модель не проверялась в контролируемом педагогическом эксперименте. Она имеет теоретико-методический характер и нуждается в последующей эмпирической валидации.

Научная новизна исследования состоит в описании посреднического культурного поведения как наблюдаемой последовательности профессиональных действий, которые можно проектировать, анализировать и оценивать.

Теоретическая значимость заключается в разработке педагогической модели посреднического культурного поведения студентов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной модели в методах преподавания, устной коммуникации, языке и культуре, переводе и преподавательской практике.

Теоретическая рамка: от культурной информации к посредническому действию

Культурная информация информирует о существующих нормах и практиках. И медиация начинается с того, что участники по-разному понимают одну и ту же ситуацию. В этом случае нужно не только повторить готовые комментарии, но и диагностировать трудности, сравнить возможные объяснения и потом выбрать подходящие меры. Различие существует, поэтому нельзя упростить изучение культуры до простого перечисления фиксированных национальных особенностей.

Этническая принадлежность может служить исходной гипотезой, но не может выступать в качестве готового объяснения поведения. Например, молчание может быть связано с уважением, недостаточным владением языком, несогласием, страхом быть осужденным или самой организационной формой задания. Преподаватель должен соотносить наблюдаемые явления с ролями участников и условиями взаимодействия, а не объяснять их одной-единственной «культурной» причиной.

Стандарты уровней владения китайским языком определяют необходимые рамки для преподавания и оценки [7], однако формальная правильность не гарантирует прагматической уместности. И наоборот, культурно точные комментарии могут оказаться бесполезными, если они не соответствуют языковому уровню учащегося и его социальному опыту. Посредничество позволяет рассматривать языковые формы с точки зрения коммуникативной эффективности.

Под культурным посредничеством в данной статье понимается ряд речевых, интерпретационных и организационных действий, которые студенты предпринимают с целью выявления коммуникативных барьеров, проверки различных интерпретаций, учета контекста, адаптации информации и создания условий для продолжения диалога.

Исследования в области преподавания китайского языка в России показывают, что проблема заключается не столько в недостатке учебных ресурсов, сколько в их недостаточной адаптации к конкретной аудитории. Если не учитывать родной язык учащегося, логику грамматического выражения и особенности общения с преподавателем, учебники с качественным содержанием могут оказаться недействительными. Разница в уровне подготовки учителей и неравномерное развитие китайско-российских образовательных проектов еще больше осложнят сложившуюся ситуацию [8; 9]. Поэтому на данный момент не сформировалась единая и стабильная модель преподавания. Практика преподавания в различных вузах значительно различается и зачастую зависит от личного опыта преподавателя.

На начальном этапе эта проблема проявляется особенно явно. Учащиеся должны одновременно осваивать тона, пиньинь, написание иероглифов, грам-

Таблица 1

Компоненты посреднического культурного поведения в подготовке преподавателей

Компонент	Наблюдаемое действие	Типичная ошибка	Свидетельство
Распознавание затруднения	Локализует момент расхождения смыслов или правил участия	Называет общее культурное различие без связи с эпизодом	Указывает фразу, паузу, ответ или условие задания
Децентрация	Откладывает первое суждение и предлагает несколько интерпретаций	Считает одну сторону нормальной, другую ошибочной	Различает наблюдение и вывод, использует условные формулировки
Контекстуализация	Связывает эпизод с ролями, жанром, институтом и отношениями	Объясняет поведение неизменным национальным характером	Учитывает цель, ситуацию, историю взаимодействия и власть
Переформулирование	Адаптирует язык, пример, модальность и объем объяснения	Переводит слова без адаптации прагматического смысла	Предлагает варианты для разных уровней и аудиторий
Координация	Организует продолжение диалога или совместное исправление	Завершает эпизод оценкой или избеганием темы	Предлагает вопрос, порядок реплик или согласованную формулировку

матические отношения, а также модели учебного общения [10]. Эти трудности невозможно чётко разделить на языковые и культурные. Исправление произношения относится к сфере фонетики, однако способы исправления затрагивают отношения между преподавателем и классом. Некоторые учащиеся ожидают прямого и немедленного исправления, в то время как другие воспринимают это как публичное осуждение своих ошибок. Поэтому уже на первом занятии необходимо проводить работу по налаживанию взаимопонимания.

Будущий преподаватель вынужден удерживать две задачи одновременно. Он отвечает за точность китайского языкового и культурного материала, но не может механически переносить в российскую аудиторию способы объяснения, привычные для китайского учебного контекста. То, что китайскому студенту понятно благодаря школьному опыту, российскому обучающемуся иногда приходится раскрывать через иную последовательность, сопоставление или дополнительный комментарий. Работа преподавателя состоит здесь не в упрощенной передаче готового знания, а в проектировании доступа к нему.

В этом контексте локализация не означает замену китайских реалий их русскими аналогами. Чрезмерное стремление сделать материал привычным может, напротив, стереть те различия, которые необходимо осознать при его изучении. Аналогии полезны, когда помогают увидеть что-то новое; когда же они создают иллюзию полного совпадения, они становятся препятствием. Таким образом, качество локализованного материала зависит от того, позволяет ли он перейти от привычного способа познания к другому, а не заменить один другим.

Механизм посреднического культурного поведения

Данная модель включает пять взаимосвязанных действий, однако не предполагает строгой последовательности их выполнения. Прежде всего, необходимо выявить саму проблему. Просто упоминать в общих чертах о «культурных различиях» неправильно и недостаточно. Преподаватели должны знать конкретные причины возникновения недопонимания. В чём же дело: в выборе слов, интонации, манере высказывания мнения, распределении ролей или в ожидании определённой реакции?

Децентрализация – это отказ от самого очевидного. Это объяснение кажется убедительным, поскольку соответствует собственным нормам наблюдателя. Однако одно и то же высказывание может прозвучать либо холодно, либо осторожно, в зависимости от роли участника и контекста. Профессиональная позиция требует сохранять несколько разумных объяснений до получения дополнительной информации, а не сразу же выбирать «правильную» сторону.

Контекстуализация предполагает рассмотрение события в конкретных условиях, в которых оно произошло. В этих условиях важное значение имеют статус участников, тип коммуникации, учебные цели, очный или цифровой формат, а также различия между обучением и оценкой. Утверждения о том, что определенная форма поведения «характерна» для китайской или российской культуры, имеют смысл только после уточнения, кем, где и при каких обстоятельствах она используется. Иначе культурный комментарий быстро превращается в набор национальных характеристик.

Переформулирование переводит интерпретацию в педагогическое действие. Преподаватель меняет язык объяснения, подбирает иной пример, сокращает комментарий или, напротив, делает его более развернутым. Задача состоит не в том, чтобы упростить содержание до искажения, а в том, чтобы убрать трудность, созданную неудачной подачей. Это особенно важно в преподавании китайского языка, где произношение, письменность, грамматика, дискурс, прагматика и культурная компетенция тесно связаны [11].

Анализ дискурса помогает более точно определить источники различий. Иногда эти различия не связаны с абстрактной «национальной культурой», а обусловлены конкретными типами коммуникации. Организация академической консультации отличается от дружеской беседы; публичное исправление не равнозначно индивидуальной обратной связи; в цифровой среде значение пауз, молчания и порядка выступлений также меняется. Методы дискурс-анализа помогают учитывать эти конкретные контексты, а не связывать поведение человека напрямую с его национальностью [12]. Необходимо анализировать не только содержание высказываний, но и распределение права голоса, адресатов высказываний, а также приемлемые формы реакции.

Координация является лишь условным завершением посреднической деятельности. Анализ должен вести к практическим решениям: уточняющим вопросам, новым формулировкам, менее рискованным способам исправления ситуации или иной последовательности обсуждения. При этом не обязательно достигать полного согласия. В некоторых случаях достаточно просто выяснить причины разногласий и сохранить возможность продолжения работы. Поскольку межкультурное общение затрагивает отношения и идентичность участников [13], качество объяснения зависит не только от достоверности содержания, но и от того, оставляет ли оно участникам пространство для опровержения, разъяснения своей позиции и освобождает ли их от необходимости нести ответственность за «всю культуру».

Эти пять действий составляют гибкую рабочую структуру. Реакция студентов может свидетельствовать о том, что первоначальные трудности были неверно оценены, а новая формулировка может выявить обстоятельства, которые изначально не были учтены. Таким образом, посреднические навыки включают в себя готовность в любой момент скорректировать собственное толкование.

Четырехэтапный педагогический цикл

Одного лишь понимания теоретических концепций недостаточно для формирования посреднической деятельности. Возможно, студенты смогут уверенно дать определение межкультурной компетентности, но при этом не будут знать, как действовать в неоднозначной учебной ситуации. Поэтому предлагается рассматривать обучение как циклический процесс, состоящий из следующих этапов: столкновение с проблемной ситуацией, переосмысление позиций участников, разработка мер вмешательства и анализ их последствий.

На первом этапе учащимся необходимо предложить ситуацию, в которой нет заранее заданного правильного ответа. Учащиеся должны отделить наблюдаемые факты от собственных гипотез и восстановить логику поведения участников. На следующем этапе учащиеся должны разработать меры педагогического вмешательства с учетом языковой точности, межличностных отношений и учебных целей. Простой проверки полноты недостаточно: завершением этого цикла является оценка изменений, произошедших в процессе коммуникации.

Таблица 2

Четырехэтапный цикл обучения культурному посредничеству

Этап	Действие преподавателя	Действие студента	Результат
1. Встреча	Предъявляет неоднозначный эпизод с неполным контекстом	Фиксирует первую реакцию и источник напряжения	Исходная реакция
2. Реконструкция	Добавляет контекст и контрастирующие версии	Отделяет наблюдение от вывода, строит несколько объяснений	Интерпретационная карта
3. Посредничество	Задает роль, аудиторию, цель и ограничения	Переформулирует смысл и организует следующий ход	Посредническое действие
4. Анализ	Дает обратную связь по точности и эффекту	Сопоставляет намерение и результат, создает вторую версию	Переработанное решение

Таблица 3

Примеры учебных заданий, ориентированных на посредничество

Дисциплина	Задание	Фокус	Материал для оценивания
Практический китайский язык	Переформулировать инструкцию для начинающего	Упрощение и проверка понимания	Два варианта и комментарий
Лингвокультурология	Локализовать справку о дарении подарков	Контекст и отказ от жестких правил	Переработанный текст с примерами
Устная коммуникация	Посредничать при разногласии о прямой критике	Позиции и управление отношениями	Триадический диалог и анализ
Перевод	Передать отказ с учетом его прагматической силы	Адаптация смысла к аудитории	Перевод, комментарий и альтернативы
Методика преподавания	Разработать микроурок по формам обращения	Связь формы, роли и опыта	План, наблюдение и вторая версия
Педагогическая практика	Разобрать реальный эпизод молчания в аудитории	Диагностика и проектирование вмешательства	Полевая заметка, анализ и последующее действие

Последний этап особенно важен и вместе с тем чаще других выпадает из учебной работы. Будущему преподавателю необходимо разбирать собственное решение после применения: что стало понятнее, какое напряжение осталось, не усилило ли объяснение стереотип и был ли возможен другой ход. Такая рефлексия превращает культурное посредничество из общего пожелания к личности преподавателя в осваиваемое профессиональное действие.

На этапе реконструкции студент отделяет наблюдаемые факты от выводов и определяет, каких сведений не хватает для надежной интерпретации. Затем ему задаются конкретная роль, аудитория и ограничения, в рамках которых он разрабатывает объяснение, диалог или учебное задание.

При разборе результата сопоставляются исходное намерение и фактический эффект вмешательства. Студент выясняет, что изменилось, какие риски сохранились и как следует переработать решение. Повторное обращение к собственному действию отличает профессиональную подготовку от разового выполнения задания.

Стратегии преподавания в российской университетской аудитории

Работу с интерпретацией целесообразно начинать с критических инцидентов. Они позволяют локализовать момент затруднения и проверить несколько объяснений, не закрепляя первое впечатление как окончательное. Поэтому сопоставительный дискурс-анализ, в свою очередь, обращает внимание на прагматическую силу просьбы, отказа, несогласия, похвалы или исправления, а не только на их словесное оформление.

Следующий тип заданий предполагает преобразование результатов анализа в конкретные действия. В рамках ролевой игры с участием трёх сторон учащимся распределяются три роли: учащегося, преподавателя и посредника. В ходе упражнения по переформулированию текста на двух языках учащиеся создают несколько версий одного и того же объяснения для учащихся с разным уровнем владения языком, при этом обосновывая не только содержание, но и целесообразность выбранной формы.

На уровне курса полезными являются адаптация фрагментов учебных материалов, рефлексивное микропреподавание, а также портфолио, содержащее как первоначальные, так и отредактированные варианты работ. Виртуальное общение предоставляет реальные коммуникативные задачи, но само по себе не гарантирует межкультурного обучения. Оно требует последующего толкования и сравнения, поскольку при переходе между разными языками и контекстами культурные значения могут изменяться [14].

Локализация учебных материалов занимает особое место. Студенты адаптируют диалоги, культурные примечания, упражнения или иллюстрации с учетом конкретной группы изучающих русский язык и объясняют причины каждого существенного изменения. Эта работа является ответом на проблему адаптации учебных материалов, отмеченную в исследованиях по русскому языку, и связывает культурные примечания с последующими коммуникативными задачами [8; 9].

В рамках данной работы учитель выступает не в качестве источника готовых «правильных» объяснений, а в качестве создателя интерпретационных задач. Он выбирает фрагменты событий, регулирует объем предоставляемой справочной информации и требует от учащихся сначала обосновать различные версии, прежде чем высказывать собственное мнение. При этом обсуждение разногласий не должно превращать класс в площадку для взаимных обвинений.

Кстати, некоторые международные исследования показывают, что преподаватели нередко поддерживают межкультурные цели на уровне убеждений, но испытывают затруднения при переводе их в повседневные задания [15]. Следовательно, заявленные результаты программы нужно соотносить с наблюдаемыми критериями. Языковая правильность остается обязательной, но дополняется точностью диагностики, качеством контекстуализации и последствиями выбранного вмешательства.

От преподавателя требуется эпистемическая осторожность. Вопрос о том, что имеют в виду русские или китайцы, обычно предполагает единственный и заранее национализированный ответ. Более точный анализ различает распространенные модели, особенности ситуации и индивидуальную вариативность. Любое объяснение при этом сохраняет статус рабочей версии и может быть пересмотрено при появлении новых данных.

Оценивание посреднического культурного поведения

Оценивать посредническое культурное поведение следует в контексте конкретного действия. Дескрипторы CEFR относят к посредничеству создание условий для коммуникации, совместное конструирование смысла и адаптацию материала [16]. В подготовке преподавателей эти функции могут наблюдаться при анализе случаев, микропреподавании, работе с портфолио и разборе отчетов по практике.

Предлагаемая рубрика имеет формирующее, а не психометрическое назначение. Межкультурную компетенцию невозможно надежно оценить одним методом или итоговым баллом [17]. Нужны наблюдение за действием, объяснение принятого решения, реакция партнеров и переработанная версия. Без этих материалов оценка легко становится декларативной.

Самый высокий уровень в шкале оценки не означает безупречного решения. Он означает, что учащийся способен действовать в условиях неопределённости, проводить различие между наблюдением и интерпретацией, учитывать взаимосвязи и распределение полномочий, предлагать альтернативные варианты и корректировать своё первоначальное суждение с учётом полученной обратной связи.

Самооценка может дать ценную информацию только в сочетании с внешней обратной связью. Студенты могут считать свои объяснения открытыми и уважительными, не осознавая при этом, что на самом деле сохраняют контроль над собеседником. Сравнение самооценки, наблюдений преподавателя и отзывов сокурсников помогает увидеть разрыв между намерениями и результатами.

Таблица 4

Рубрика формирующего оценивания посреднического культурного поведения

Критерий	0. Реакция	1. Начальный уровень	2. Контекстуальный уровень	3. Профессиональный уровень
Выявление затруднения	Не локализует проблему	Называет эпизод с одной позиции	Связывает его с формой или условием	Различает сигнал, интерпретацию, отношения и институт
Работа с позициями	Одна версия считается очевидной	Упоминается другая точка зрения	Строятся несколько объяснений с данными	Позиции пересматриваются при новой информации
Культурное объяснение	Стереотип или моральное ранжирование	Релевантный, но общий факт	Контекст, вариативность и ограничения	Связь дискурса, идентичности, власти и истории
Переформулирование	Повтор или буквальный перевод	Упрощение с возможной потерей цели	Адаптация к аудитории и задаче	Несколько вариантов с прогнозом эффекта
Координация	Избегает проблемы или решает за других	Предлагает уточнение, контролируя итог	Поддерживает диалог и исправление	Сохраняет субъектность и безопасное несогласие
Рефлексия	Общий вывод об уважении культур	Признает один недостаток	Сопоставляет намерение и результат	Пересматривает исходный диагноз и дальнейшее решение

Честно говоря, эта модель также сопряжена с рисками. Стереотипы о национальных характерах порой заменяются формально правильными научными терминами, такими как «контекст» и «вариативность», о которых говорят студенты. Но, по сути, люди по-прежнему объясняют поведение с помощью устоявшихся представлений о национальном характере. Однако бывают и крайние случаи, когда, например, из-за боязни стереотипов отказываются обсуждать повторяющиеся различия, что приводит к тому, что анализ становится осторожным, но теряет конкретность.

Существует ещё один риск: посредническая деятельность заменяется уходом от разногласий. В таком случае студенты будут полагаться на постоянные комментарии преподавателя и проводить подробный анализ на русском языке. Однако они не смогут действовать на китайском языке. Поэтому задания должны допускать наличие различных мнений, постепенно возлагая на студентов ответственность за интерпретацию и поощряя посредническую деятельность на обоих языках.

Упомянутая выше модель преобразует обсуждение межкультурных компетенций в наблюдаемые педагогические действия. Ее составными элементами являются: выявление трудностей, учет контекста, переформулировка и координация последующего общения. Благодаря этому акцент в анализе делается не на общих личностных качествах, а на решениях, принимаемых в конкретных педагогических ситуациях.

В данной модели проводится сопоставление двух систем. Первая – это стандарты уровней владения китайским языком. Вторая – европейское понимание понятия «посредник». Однако полностью объединить эти две системы практически невозможно. Это связано с тем, что они были разработаны для разных целей. Но следует отметить, что такое сопоставление дополняет языковые требования критериями адаптации дискурса, учета контекста и совместного конструирования смысла.

Конечно, за пределами модели остаются вопросы, требующие дальнейшего изучения. К ним относятся реалистичность учебных ситуаций, региональные различия и распределение власти. Стоит отметить, что посредники не всегда находятся на равных с учителями или администрацией. Для проведения критического анализа необходимо учитывать, кто устанавливает правила общения, кто контролирует оценку и кто владеет языковыми и институциональными ресурсами [18]. В некоторых случаях профессиональные действия явно указывают на наличие неравенства.

Эмпирическая проверка модели может осуществляться путем сравнения заданий студентов в начале и в конце курса. В качестве аналитического материала могут использоваться видеозаписи микропреподавания, письменные объяснения, фрагменты адаптированных учебных материалов и рефлексивные комментарии. Независимое кодирование может продемонстрировать изменения в опосредующих действиях, происходящие в процессе преподавания.

Кроме того, следует провести сравнительный анализ эффективности различных форм обучения. Более того, сама по себе совместная работа китайских и российских преподавателей заслуживает отдельного исследования. Перспективным направлением дальнейших исследований является создание корпуса промежуточных текстов и учебных ситуаций. Он должен включать не только примеры успешного опыта, но и случаи, когда вмешательство оказалось неэффективным.

Необходимо выделить культурное посредничество в качестве самостоятельной профессиональной задачи в рамках подготовки преподавателей китайского языка в России. Оно применяется прежде всего в тех случаях, когда буквальный смысл китайского текста трудно понять, а также когда участники по-разному понимают цель дискурса, характер взаимоотношений или правила учебного взаимодействия.

В данной статье проводится разграничение между культурным посредничеством, переводом и передачей культурной информации, излагаются пять составляющих посреднической деятельности, предлагается четырехэтапный цикл и устанавливается связь между интерпретацией ситуации и последующим анализом действий и их результатов.

Данная модель имеет теоретическое значение, поскольку позволяет провести разграничение между межкультурной компетенцией и конкретными посредническими действиями. Практическое значение модели проявляется в ее интеграции в существующие учебные программы, включая критический анализ событий, контрастирующий дискурсивный анализ, ролевые игры, локализацию учебных материалов и рефлексивное микропреподавание.

Однако выводы ограничены теоретическим характером исследования. Эффективность модели, её перенос в реальную педагогическую практику, а также применимость в различных регионах России требуют дальнейшей проверки. В настоящее время она может служить основой для разработки заданий и формативной оценки, но не является универсальной и проверенной методикой.

Как же культурное посредничество может стать объектом целенаправленного обучения? Для этого необходимо рассматривать культуру как составную часть конкретных коммуникативных и педагогических решений.

Библиографический список

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
2. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.
3. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters, 2021. DOI: 10.21832/9781800410251.
4. Liddicoat A.J., Scarino A. I*ntercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. DOI: 10.1002/9781118482070.
5. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
6. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006; № 10 (3): 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
7. Ministry of Education of the People's Republic of China, State Language Commission. *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education (GF0025-2021)*. Beijing, 2021.
8. Чжан Хайчао, Ван Пэйэнь. Оптимизация путей развития преподавания китайского языка в России. *Педагогическое образование в России*. 2025; № 5: 217–224.
9. Ли Д. Исследование современного состояния и перспектив преподавания китайского языка в России. *Обзор управления образованием*. 2025; № 15 (5-2): 169–182. DOI: 10.25726/c0154-3984-9578-e.
10. И Аньжань. Анализ трудностей преподавания китайского языка в российских гуманитарных университетах. *Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации*. Москва: АЛЕФ, 2023: 108–113. DOI: 10.34755/IROK.2023.49.80.018.
11. Xing J.Z. *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006. DOI: 10.1515/9789882203655.
12. Scollon R., Scollon S.W., Jones R.H. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.
13. Spencer-Oatey H., Franklin P. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: 10.1057/9780230244511.
14. Risager K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. DOI: 10.21832/9781853599613.
15. Sercu L., Bandura E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Mendez Garcia M.C., Ryan P. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. DOI: 10.21832/9781853598456.
16. North B., Piccardo E. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching*. 2016; № 49 (3): 455–459. DOI: 10.1017/S0261444816000100.
17. Fantini A.E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2009: 456–476.
18. Jackson J. *Introducing Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 2020.

References

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
2. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.
3. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters, 2021. DOI: 10.21832/9781800410251.
4. Liddicoat A.J., Scarino A. I*ntercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. DOI: 10.1002/9781118482070.
5. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
6. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006; № 10 (3): 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
7. Ministry of Education of the People's Republic of China, State Language Commission. *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education (GF0025-2021)*. Beijing, 2021.
8. Chzhan Hajchao, Van P`ej`en'. Optimizaciya putej razvitiya prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2025; № 5: 217-224.
9. Li D. Issledovanie sovremennogo sostoyaniya i perspektiv prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii. *Obzor upravleniya obrazovaniem*. 2025; № 15 (5-2): 169-182. DOI: 10.25726/c0154-3984-9578-e.
10. I An'zhan'. Analiz trudnostej prepodavaniya kitajskogo yazyka v rossijskih gumanitarnyh universitetah. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i mirovogo soobschestva v `epohu cifrovizacii*. Moskva: ALEF, 2023: 108-113. DOI: 10.34755/IROK.2023.49.80.018.
11. Xing J.Z. *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006. DOI: 10.1515/9789882203655.

12. Scollon R., Scollon S.W., Jones R.H. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.
13. Spencer-Oatey H., Franklin P. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: 10.1057/9780230244511.
14. Risager K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. DOI: 10.21832/9781853599613.
15. Sercu L., Bandura E., Castro P., Davcheva L., Laskaridou C., Lundgren U., Mendez Garcia M.C., Ryan P. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. DOI: 10.21832/9781853598456.
16. North B., Piccardo E. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching*. 2016; № 49 (3): 455-459. DOI: 10.1017/S0261444816000100.
17. Fantini A.E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2009: 456-476.
18. Jackson J. *Introducing Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 2020.

Статья поступила в редакцию 24.07.26

УДК 37.013

***Paletskaya T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogic University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY AS A CONDITION TO FORM MORAL VALUES IN MODERN SCHOOLCHILDREN. The article highlights the relevance of studying conditions to develop moral values among modern schoolchildren in the process of educational and research activities. The essence of the concept of "educational and research activity" has been defined in the context of the stated topic. The stages of educational and research activities are characterized in relation to moral values. The experience of organizing educational and research activities for schoolchildren based on the material from the "Holocaust – Memory and Prevention" competition is described. The study's results made it possible to identify changes in the motives of young researchers during their educational and research activities and to determine the nature of the personal growth that occurred. The author managed to identify a set of pedagogical conditions for organizing students' educational and research activities that contribute to the formation of their moral values, address their current interests and motives, and reveal effective forms, methods, and techniques of interaction, including reflection as a tool for self-knowledge and self-assessment.

Keywords: **educational and research activities, scientific research activities, moral values, research actions, motivation diagnostics, moral motives, reflection, moral assessment**

***Т.В. Палецкая,** канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена исследованию условий формирования нравственных ценностей современных школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности. Определена сущность понятия «учебно-исследовательская деятельность» в контексте заявленной темы. Охарактеризованы этапы учебно-исследовательской деятельности в соотнесенности с нравственными ценностями. Описан опыт организации учебно-исследовательской деятельности школьников на материале конкурса «Холокост: память и предупреждение». Результаты исследования позволили обнаружить изменения мотивов юных исследователей в процессе учебно-исследовательской деятельности, определить характер личностных приращений. Автору удалось выявить совокупность педагогических условий организации учебно-исследовательской деятельности школьников, способствующих формированию их нравственных ценностей, затрагивающих актуальные интересы и мотивы, раскрывающих эффективные формы, методы и приемы взаимодействия, включающих рефлексию как инструмент самопознания и самооценки.

Ключевые слова: **учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, нравственные ценности, исследовательские действия, диагностика мотивации, нравственные мотивы, рефлексия, нравственная оценка**

Организация учебно-исследовательской деятельности относится к одному из приоритетных направлений отечественного образования. Исследовательские умения позволяют человеку в быстро меняющемся мире противостоять негативным обстоятельствам, обладать эмоциональной устойчивостью, гибкостью, прозорливостью, творческим взглядом на разрешение противоречий, занимать устойчивую позицию по отношению к общечеловеческим ценностям, не поддаваться антиценностям современного общества. Обозначенную задачу возможно воплощать, начиная с раннего детства, и реализовывать с опорой на возрастные особенности на последующих этапах. Вместе с тем обучение юного исследователя должно включать не только инструментальную (технологическую) составляющую, но и аспект нравственных смыслов. Сысоева М.С. справедливо отмечает: «…только ценностное образование, сочетающее интеллектуальную, эмоциональную и практическую подготовку, сможет вывести человечество на новый уровень развития» [1, с. 48].

Подчеркивая важность сформированности исследовательских компетенций высокого уровня как отправной точки развития обучающегося, необходимо обратить внимание на то, что реализация учебно-исследовательских целей без ценностных ориентиров, без понимания их нравственной значимости влечет за собой определенные риски личностного развития. Игнорирование принципа достоверности, пренебрежение к точности полученных данных, нарушение психологической безопасности участников исследования, имитация научного поиска в конечном итоге ведут к постепенному разрушению целостности личности, искажению духовного развития.

Эффективно организованная самостоятельная исследовательская деятельность школьника не только способствует развитию его познавательного потенциала, но и содействует моральной и эмоциональной зрелости. Однако реализация исследовательской деятельности в школе в настоящий момент содержит ряд противоречий:

– между требованиями к достижению метапредметных образовательных результатов (формирование базовых исследовательских действий), представленными в нормативных документах об образовании, и недостаточной включенностью в учебно-исследовательскую деятельность обучающихся с разным уровнем мотивации и способностей;

– между увеличивающейся исследовательской активностью современных школьников и недооцененностью важности нравственных аспектов учебно-исследовательской деятельности как основы личностного развития;

– между значительным накопленным опытом организации учебно-исследовательской деятельности в отечественной практике и недостаточной проработанностью психологической подготовки обучающихся к условиям неопределенности как одной из сущностных особенностей данного вида деятельности.

Обозначенные противоречия обусловливают актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в определении педагогических условий учебно-исследовательской деятельности как инструмента формирования нравственных ценностей школьника.

Задачи по достижению поставленной цели определены следующие:

– охарактеризовать этапы учебно-исследовательской деятельности в соотнесенности с нравственными ценностями;

– описать опыт реализации учебно-исследовательской деятельности в аспекте формирования нравственных ценностей школьников;

– определить педагогические условия организации учебно-исследовательской деятельности, ориентированные на активизацию потребности школьников в поиске и принятии нравственных ценностей.

Объект исследования: учебно-исследовательская деятельность в контексте нравственных ценностей.

Предмет исследования: педагогические условия учебно-исследовательской деятельности школьников в формировании нравственных ценностей.

Методы исследования: анализ педагогической и психологической литературы; обобщение результатов научных публикаций; описание опыта.

Научная новизна заключается в комплексном анализе потенциала учебно-исследовательской деятельности в формировании нравственных ценностей школьников.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование представляет новую перспективу для понимания связи изучения учебно-исследовательской деятельности с нравственным развитием школьников.

Результаты исследования могут использоваться для развития теоретических представлений об условиях, определяющих формирование нравственных ценностей подрастающего поколения в контексте современных реалий.

Практическая значимость результатов исследования заключается в представлении педагогических условий, нацеленных на активизацию потребности педагогов и студентов педагогического вуза изучать учебно-исследовательскую деятельность, использовать ее аксиологический потенциал в аспекте нравственного развития обучающихся.

Перейдем к результатам исследования. Среди множества определений термина «учебно-исследовательская деятельность», существующих на данный момент в научной литературе, особого внимания в контексте представленной работы заслуживает определение А.С. Обухова [2]. Автор в его структуре в качестве главного средства деятельности выделяет трансформацию культурных ценностей между учителем и обучающимся, а в качестве продукта – исследовательскую позицию и мировоззрение.

Поскольку учебно-исследовательская деятельность связана с образовательным процессом, важно отразить различия между учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью. В публикации Галишевой М.С. и Зуева П.В. показан детальный сравнительный анализ данных понятий по ряду элементов [3].

Главный результат анализа сводится к тому, что учебно-исследовательская деятельность содержит характеристики научно-исследовательской деятельности, такие как неопределенность и новизна; наличие условий субъективности, сознательности и творчества. Сущностное отличие (не единственное) этих видов деятельности заключается в целях и результатах. При реализации научно-исследовательской деятельности таковыми выступают преобразованный мир, в то время как в рамках учебно-исследовательской деятельности рассматривается преобразованная личность. В качестве личностных новообразований учебно-исследовательской деятельности авторы чаще всего указывают научное мировоззрение, опыт исследовательской деятельности, субъектность, исследовательскую позицию. При этом нравственным ценностям как результату учебно-исследовательской деятельности уделяется недостаточное внимание.

Понятие «ценности» в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой рассматривается как «идеи, явления, смыслы, имеющие позитивную значимость для человека и общества» [4, с. 382]. Категория «нравственные ценности» является предметом изучения ряда научных областей: философии, педагогики, психологии, социологии. Анализ источников показывает, что нет единого понимания, что такое нравственные ценности. Вместе с тем важно отметить несколько оснований для выделения их в отдельную группу. К таковым относят, прежде всего, различение добра и зла, направленность на благо другого человека (альтруистические поступки), свободный выбор в пользу добра (независимо от окружающих обстоятельств), наличие внутренних регуляторов (стыд, совесть, ответственность) [5].

Нравственные ценности включают в группу общечеловеческих ценностей, отличающихся относительной автономностью у отдельного человека, поскольку формируются на основе складывающейся у него картины мира. По мере освоения окружающего мира и различных видов деятельности индивид накапливает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к другим людям, к себе самому; благодаря оценочным действиям и поступкам создает новые ценности и осваивает признанные социальные нормы, правила совместной жизнедеятельности. Уровень освоения нравственных ценностей во многом определяется потребностями личности. С одной стороны, потребность является источником ее активности, с другой – критерием нравственного развития. На основе возникающих потребностей формируются мотивы [6]. Мотивы выступают связующим звеном между потребностями и целями деятельности.

Далее представим соотнесенность этапов учебно-исследовательской деятельности [7] с формированием нравственных ценностей обучающихся. Каждый этап опишем в контексте организации условий развития нравственных ценностей.

Первый этап учебно-исследовательской деятельности – *подготовка к проведению учебного исследования.* Его организация начинается с изучения потребностей и мотивов участников исследования. Представляется важным, что на данном этапе педагогическая диагностика должна осуществляться как до представления исследовательского задания учителем, так и после.

Перед знакомством с темой и содержанием исследования цель диагностической процедуры заключается в изучении потребностей и мотивов обучающихся собственно в контексте учебно-исследовательской деятельности. При анализе результатов обращается внимание на характер доминирующей мотивации: потребления или преобразования, внешняя (успех, одобрение) или внутренняя (исследовательская позиция, саморазвитие, нацеленное на формирование научного мировоззрения, развитие научного мышления), познавательная или творческая, отношения или достижения. Выявленные мотивы являются одним из показателей направленности личности школьника и основанием для постановки определенной педагогической задачи. Ермилин А.И. и Ермилина Е.В. отмечают возрастную динамику в мотивации исследовательской деятельности: «…в процессе взросления усиливается значение познавательного мотива, растет стремление подростков выполнять более сложные задания, происходит личностное осмысление работы» [8, с. 120]. Изучается и психологическая готовность ученика к условиям неопределенности, уточняется наличие представлений о специфике предстоящей деятельности, имеющегося опыта исследовательской деятельности, необходимых исследовательских умений.

Полученные результаты диагностики позволяют педагогу учесть познавательные интересы юного исследователя, включить в формулировку и содержание исследовательского задания нравственную составляющую, эффективно спланировать методику проведения учебного исследования.

После предъявления задания, определения темы (важно обратить внимание учеников, что тема может корректироваться по ходу работы) и аппарата исследования (объект, предмет, цель, задачи) осуществляется знакомство с ходом проведения исследования, определяются методы исследования, формулируется гипотеза. В данный момент важно зафиксировать личностный интерес обучающегося к предложенному материалу в форме письменной рефлексивной записи, что позволит ему на последующих этапах работы переосмыслить собственное понимание нравственных смыслов, педагогу, в свою очередь, детально зафиксировать динамику развития школьника [9].

В целях формирования психологической готовности к реализации задач исследования на подготовительном этапе рекомендуется включать чтение художественной и документальной литературы, а также просмотр фильмов с последующим обсуждением коллизий нравственного выбора настоящего ученого, подчас трудного жизненного пути, кропотливой работы. Это способствует формированию понимания у юных исследователей, что истинные научные достижения невозможны без таких личностных качеств, как упорство, честность, порядочность, обеспечение безопасности для людей, имеющих прямое или косвенное отношение к полученным результатам.

Этап проведения исследования. После подготовительного этапа следует сбор текущей информации с фиксацией промежуточных результатов. Важно обратить внимание обучающихся на следующие условия: опору на принцип достоверности (безотносительно к познающему субъекту) и объективности получаемых данных, внимательное отношение к деталям, соотнесение получаемых результатов с выдвинутой гипотезой. На данном этапе также огромное значение имеет рефлексия, при ее проведении необходимо использовать разнообразные формы: устную, письменную, графическую, цветовую. Это позволит наиболее глубоко проработать эмоционально-оценочную сферу личности обучающихся, прежде всего переживания и отношение к нравственным ценностям и нормам.

Далее следует оценка собранной информации по определенным критериям. При этом могут быть задействованы как количественные, так и качественные способы обработки результатов. Завершается второй этап исследования выводами по каждой выдвинутой задаче. Учителем фиксируется мировоззренческая позиция школьника, происходит обмен мнениями и ценностями в ходе обсуждения полученных выводов.

Подготовка отчета по проведенному учебному исследованию. Этап предполагает детальную и поэлементную «выжимку» полученных результатов. Задача педагога – направить внимание школьника на умение «видеть» главное, способствовать формированию собственной позиции школьника, оценки вклада каждого участника исследования, значимости разных взглядов и умения прийти к определенному общему результату.

Представление и защита результатов исследования является определяющим этапом с точки зрения итоговых результатов работы, поскольку помимо внутренней оценки проделанной работы происходит внешний отклик (одноклассников, членов жюри, экспертов и т. д.). Здесь на первый план выходят психологическая готовность школьника, способность преодолевать волнение перед аудиторией, умение отвечать на вопросы, парировать, отстаивать свою точку зрения согласно этическим нормам, принятым в научном сообществе. Вне всякого сомнения, это возможно благодаря определенным личностным нравственным свойствам: доброжелательности, открытости, честности, уважению. Именно эти личностные свойства составляют базовый фундамент психологической устойчивости, способствуют формированию мотивов поиска истины, активизируют интерес к науке как к возможности проживания жизненного пути, наполненного нравственным содержанием.

Важнейшим аспектом учебно-исследовательской деятельности в условиях конкурса или иных форм, предполагающих соревнование, выступает задача педагогической поддержки на протяжении всего периода работы, включая ситуацию победы или неудачи. В данном случае очень важна итоговая рефлексия. Для школьника значимо прийти к осознанию выработанных приращений в виде новых знаний, смыслов, опыта деятельности, взаимодействия.

Для наглядного раскрытия всех описанных этапов учебно-исследовательской деятельности покажем специфику их реализации на материале исследовательской работы «В Чужие руки», представленной на XXV Международном конкурсе «Холокост: память и предупреждение» в январе 2026 г. в г. Москве. Защита исследовательского проекта проходила на базе Историко-архивного института Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), научный руководитель: Меркулова Е.А., учитель физики МБОУ «СОШ № 5» г. Искитима Новосибирской области. В исследовании приняли участие школьники 9 и 10 классов.

На *подготовительном этапе* руководителем была проведена предварительная работа по введению школьников в содержание предстоящего исследования. В ходе просветительских мероприятий освещались вопросы истребления еврейского народа как одной из страшных страниц XX века. На основе резуль-

татов педагогического наблюдения (учитывалась познавательная активность, личная заинтересованность) нескольким школьникам было предложено принять участие в исследовательской деятельности. Далее последовала первичная диагностика мотивов у потенциальных участников исследования с помощью метода беседы. В результате были выявлены преимущественно познавательные мотивы, многие участники отмечали, что во время просветительских мероприятий впервые услышали ряд исторических фактов и впоследствии им хотелось бы изучить некоторые вопросы более глубоко. Наряду с познавательным интересом прозвучали эмоционально-оценочные суждения об освещаемых трагических событиях. Далее руководителем проекта были обозначены временные и содержательные характеристики предстоящей исследовательской работы. Когда участники исследования определились окончательно, был приглашен научный консультант для погружения их в специфику исследовательской деятельности. На личном примере он проиллюстрировал непростой, но в то же время необычайно увлекательный путь ученого.

Непосредственная работа над исследованием началась с определения темы. В ходе обсуждения было решено изучить судьбы детей, спасшихся благодаря операции Киндертранспорт. Как известно, во время Второй мировой войны силами добровольцев, общественных организаций и британских властей удалось вывезти (без родителей и других сопровождающих) из Германии, Австрии, Польши, вольного Данцинга и других территорий более двенадцати тысяч еврейских детей. Эту спасательную операцию назвали Киндертранспорт. Детей расселяли в приемные семьи, хостелы и фермы. Исходя из первоначально выявленной информации и на основе обсуждения было определено название исследования.

Далее школьникам было предложено продумать, какие вопросы по сформулированной теме им бы особенно хотелось рассмотреть. Таких вопросов было обозначено несколько: Как сложились судьбы этих детей? Многим ли удалось со временем воссоединиться с родительской семьей? В ходе последующего обсуждения возник определяющий вопрос: Смогли ли дети, пережившие события, вошедшие в историю как операция Киндертранспорт, сохранить свою национальную идентичность? Обдумывание и обсуждение поставленного вопроса позволило сформулировать *цель исследования:* определить особенности проявления национальной идентичности у детей, переживших Киндертранспорт, и их потомков; выявить значимость изучения событий Киндертранспорта и Холокоста для современного поколения студентов и школьников. Таким образом, сформулированная цель, с одной стороны, содержала познавательную составляющую, с другой – затрагивала вопрос нравственных ценностей подрастающего поколения.

На основании сформулированной темы и цели были определены объект, предмет и задачи исследования. Отбору методов исследования предшествовала работа по актуализации базовых исследовательских действий. Часть выбранных методов юным исследователям были уже знакомы (анализ научных и литературных источников). Метод структурированного интервью и контент-анализа в прежнем опыте школьниками не использовались, поэтому требовалось изучить источники, посвященные методологии научного исследования, и вопросы этики взаимодействия во время интервью.

Подготовительный этап также включал составление календарного плана исследования (июнь – декабрь 2025 г.), распределение задач между участниками исследовательской группы, после чего руководителем проекта были даны рекомендации: следовать строго намеченному плану, не допуская остановок, систематизировать и структурировать полученные сведения, вести рефлексивные записи, включающие ответы на вопросы: Куда продвинулись в развитии и понимании после выполненного исследовательского задания? Какая информация вызвала противоречие, эмоциональный отклик? Какой результат является главным?

Этап проведения исследования. Решение теоретических задач исследования началось с изучения научных источников. В результате работы со словарями, научными публикациями школьники пришли к заключению, что, несмотря на то что в науке нет однозначного понимания понятия «национальная идентичность», ученые чаще всего включают в его содержание чувство принадлежности, осознание общности, ощущение единства человека с определенной нацией. Дальнейший анализ литературы позволил выявить его компоненты, критерии и показатели.

Следующий шаг исследования был нацелен на составление вопросов структурированного интервью в соответствии с выделенными критериями. В таблице 1 представлен перечень вопросов, подчеркнуты те, которые вызвали впоследствии наибольший отклик у респондентов.

Участниками интервью стали потомки первого поколения детей Киндертранспорта, проживающие в США, Канаде и Великобритании, а также два эксперта-историка из Великобритании и США.

В течение нескольких месяцев с помощью дистанционных средств коммуникации школьниками решались эмпирические задачи исследования. С согласия респондентов интервью были записаны и переведены. Материалы, включая переданные юным исследователям фото- и видеодокументы, были использованы в дальнейшей работе.

Интервью обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

Работа над видео- и текстовым материалами произвела сильное впечатление на школьников. Руководитель проекта отметил, что психологически школьникам было непросто. Каждая история проживалась ими вместе с героями интервью. В рефлексивных записях участников было зафиксировано: «Составляя вопросы, мы понимали, что живая беседа не всегда идет в соответствии с планом. Обсуждались разные темы, в том числе и личные. Наши герои оказались очень разными. Кто-то был лаконичен, многие отвечали достаточно подробно. Люди показывали свои семейные реликвии, рассказывали о своих близких. Некоторые истории произвели на нас неизгладимое впечатление…».

В процессе работы школьниками было выявлено и немало противоречий нравственного характера. Например, остался открытым вопрос: Можно ли назвать этих детей пострадавшими от Холокоста? Обучающихся удивило, что среди участников операции Киндертранспорт немало таких, кто так не считал и даже стеснялся того, что провел эти годы в сытости и тепле, в отличие от тех, кто оказался в лагерях и гетто.

В процессе реализации данного этапа у школьников наблюдалась постепенная трансформация мотивов: от мотивов достижения к мотивам отношения. Так, в процессе исследования у них сложился образ, своего рода портрет человека, прошедшего через эти события. И появилась идея написать от его имени письмо потомкам. Детям и внукам. Человек, подходя к финальной жизненной черте, размышляет о пережитом. Письмо было написано и переведено на английский язык. Участники исследования обратились с просьбой к нескольким респондентам дать ему оценку. В полученных откликах потомки, пережившие Киндертранспорт, отметили важность написанного: «Я только что закончила чтение в первый раз. У меня слезы на глазах… Я бы хотела перечитать его снова и затем прокомментировать. Могу ли я показать его своей матери?» (Тамара Майер, США, Вашингтон); «Несмотря на языковые барьеры, ваша способность по-настоящему понимать чувства и переживания очевидны. Спасибо, что запечатлели это» (Рэйчел Дахилл-Фучел, США, Нью-Йорк); «Какой замечательный портрет! Вы запечатлели столько истории и эмоций!» (Алан Пейзер, США, Нью-Йорк).

Для решения последней задачи участники исследования представили свою работу в Новосибирском государственном педагогическом университете. В своих отзывах студенты писали: «…не знала об истории Киндертранспорта, а услышанное заставило задуматься о ценности человеческой жизни, семьи и детства».

Подготовка отчета по проведенному учебному исследованию. Оформление полученных результатов было регламентировано требованиями, представленными в положении о конкурсе. Отчет составлялся по блокам путем распределения обязанностей внутри группы. В данном случае было важно четкое и слаженное взаимодействие между участниками, нацеленность на развитие деловой коммуникации. Работа над содержанием отчета координировалась руководителем проекта в строгом соответствии с поставленной целью и задачами, научным стилем изложения. В случаях затруднения в формулировке выводов, выстраивании аргументации следовали наводящие и корректирующие вопросы.

Таблица 1

Вопросы структурированного интервью

Компоненты	*Вопросы*
Когнитивный	1) Интересуетесь ли Вы историей, традициями, обычаями своей этнической группы? 2) Какие источники информации используете? 3) В каком возрасте произошло понимание Вашего этнического происхождения? 4) Как повлияло знание об этнической принадлежности на Вашу жизнь?
Эмоционально-ценностный	1) Как повлияло знание о Холокосте на личную значимость Вашего этнического происхождения? 2) Испытываете ли Вы чувство гордости от осознания принадлежности к своей этнической группе? 3) Какие факты из биографии Вашей или родственников являются предметом особой гордости и радости? 4) В Вашей жизни были моменты, когда хотелось скрыть свою этническую принадлежность? 5) Чувствуете ли Вы привязанность к своей этнической группе?
Поведенческий	1) Сохранились ли семейные реликвии, предающиеся в семье из поколения в поколение? 2) Соблюдаете ли Вы традиции своей этнической группы? 3) Как Вы думаете, каким должно быть воспитание человека, чтобы Холокост никогда не повторился, и что Вы делаете для этого?

Для структурирования презентации к докладу использовались разнообразные средства: фрагменты документов, писем респондентов, документальных фильмов, стихотворных произведений.

Психологическая подготовка к публичному выступлению включала дыхательные и релаксирующие упражнения, речевые техники, ориентированные на работу с аудиторией. Путем моделирования ситуаций отрабатывались умения отвечать на вопросы, приводить факты, аргументировать свою точку зрения, строить речевые высказывания.

Представление и защита результатов исследования. Участие в публичной защите и возможность задавать вопросы другим конкурсантам позволила школьникам развивать умения: представлять результаты, за ограниченно короткое время соотносить услышанное (информацию или вопрос) с имеющимися знаниями, давать оценку событиям, поступкам, ситуациям. Пережить моменты ожидания результата, радости победы и огромной ответственности.

Формат общения участников не ограничивался выступлениями, у ребят и руководителей из разных регионов России и Беларуси была возможность выстроить доверительные отношения, пообщаться с учеными, очевидцами событий.

Атмосфера конкурса активизировала познавательный интерес всех участников, позволила прикоснуться к трагедии человечества и способствовала взаимопереходам у школьников социальных и личностных ценностей. Об этом свидетельствовали рефлексивные высказывания конкурсантов: «Работа над исследованием позволила пережить эмоциональное потрясение, переосмыслить свою жизнь. Вряд ли такое бы произошла в процессе чтения учебников или дополнительной литературы…»; «Очень значимым открытием для меня было общение на равных в вопросах исследования с научным руководителем и организаторами конкурса. Считаю, что очень важно в нашем возрасте, чтобы тебя слышали и принимали во внимание высказанное суждение…»; «Хотелось бы продолжить работу над исследованием, особенно ценным считаю общение с людьми из других стран. Несмотря на культурные и языковые различия, ты понимаешь: нас объединяет главное – понимание добра и зла…».

На основании полученных результатов представленного исследования можно выделить следующие педагогические условия реализации учебно-исследовательской деятельности школьников в аспекте формирования нравственных ценностей:

– детальная проработка подготовительного этапа, включающая постепенное введение школьников в материал предстоящего исследования, предполагающая использование специальных приемов: подводящий диалог, проблемные вопросы, моделирование ситуаций морального выбора;

– постановка педагогических целей и построение аппарата исследования на основе пошаговой диагностики потребностей и мотивов обучающихся;

– обеспечение системности в реализации аксиологического компонента на каждом этапе учебно-исследовательской деятельности;

– поощрение познавательной инициативы, наличие нравственной позиции, ответственность за достоверность и надежность полученных результатов;

– создание атмосферы субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками исследования, использование диалоговых форм общения, обеспечение педагогом деликатной корректировки выводов и суждений;

– расширение круга общения юных исследователей путем привлечения экспертов, очевидцев или иных лиц, имеющих отношение к исследуемой проблеме, освоение в процессе взаимодействия этики и правил построения научного монолога, диалога и научной дискуссии;

– детальная рефлексивная оценка каждого пройденного этапа учебно-исследовательской деятельности, фиксация динамики личностных приращений школьников.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, учебно-исследовательская деятельность предполагает трансформацию культурных ценностей между субъектами взаимодействия.

Во-вторых, главным результатом учебно-исследовательской деятельности является преобразованная личность школьника. Показателями данных преобразований выступают отношение к нравственным ценностям как основополагающим нормам поведения и ориентирам в оценке действий и поступков; трансформация мотивов: от мотивов достижения к мотивам отношения; взаимопереход социальных и личностных ценностей.

В-третьих, структурирование этапов учебно-исследовательской деятельности должно осуществляться с учетом динамики личностного развития школьника.

В-четвертых, эффективность учебно-исследовательской деятельности обеспечивает совокупность педагогических условий, включающих постепенное введение школьников в материал исследования с учетом их актуальных интересов и мотивов; поддержание мотивации участников исследования с опорой на приемы педагогической поддержки и помощи, использование интерактивных форм и методов взаимодействия; использование рефлексии как инструмента самопознания и самооценки личностного развития.

Таким образом, сформулированная цель исследования достигнута, поставленные задачи последовательно решены. Считаем, что работа представляет интерес для учителей, преподавателей вузов, методистов, а также исследователей, занимающихся проблемами воспитания и нравственного развития школьников. Она может быть полезна студентам педагогических специальностей и организаторам образовательных конкурсов, поскольку содержит конкретные педагогические условия и практический опыт формирования нравственных ценностей через учебно-исследовательскую деятельность.

Библиографический список

1. Сысоева М.С. Исследовательская деятельность школьников как проблема трансформации образования в современном мире. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2025; № 1 (245): 45–49.
2. Обухов А.С. *Развитие исследовательской деятельности учащихся*. Москва: Прометей, 2006.
3. Галишева М.С., Зуев П.В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия. *Педагогическое образование в России*. 2019; № 6: 6–18.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва, 2005.
5. Чурекова Т.М., Москаленко И.В. Традиционные нравственные ценности: диалектика общечеловеческого и национального в их содержании. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2023; № 63: 220–226.
6. Клещева И.В. Развитие мотивации учащихся к учебно-исследовательской деятельности. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2014; № 1-4: 65–69.
7. Новикова А.К. Этапы подготовки и проведения учебного исследования. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 11-3 (53): 66–67.
8. Ермилин А.И., Ермилина Е.В. Цели и ценности учебно-исследовательской деятельности школьников. *Народное образование*. 2018; № 5 (1468): 118–125.
9. Напольских Н.Б. Технология рефлексивно-диалогического взаимодействия в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников. *Наука и школа*. 2022; № 5: 224–236.

References

1. Sysoeva M.S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov kak problema transformacii obrazovaniya v sovremennom mire. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 1 (245): 45-49.
2. Obuhov A.S. *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya*. Moskva: Prometej, 2006.
3. Galisheva M.S., Zuev P.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nika: strukturnaya model' i formulirovka ponyatiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2019; № 6: 6-18.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva, 2005.
5. Churekova T.M., Moskalenko I.V. Tradicionnye nravstvennye cennosti: dialektika obschechelovecheskogo i nacional'nogo v ih soderzhanii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2023; № 63: 220-226.
6. Klescheva I.V. Razvitie motivacii uchaschihsya k uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 1-4: 65-69.
7. Novikova A.K. `Etapy podgotovki i provedeniya uchebnogo issledovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 11-3 (53): 66-67.
8. Ermilin A.I., Ermilina E.V. Celi i cennosti uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Narodnoe obrazovanie*. 2018; № 5 (1468): 118-125.
9. Napol'skih N.B. Tehnologiya refleksivno-dialogicheskogo vzaimodejstviya v processe uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Nauka i shkola*. 2022; № 5: 224-236.

Статья поступила в редакцию 17.08.26

УДК 378

***Stepanova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Philology, Linguodidactics and Translatology, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: mstepanova2@gmail.com*
***Plekhanova Yu.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: juliaplekhanova.nv.work@gmail.com*

STUDENT STARTUP IN THE LINGUISTIC EDUCATION SYSTEM: IMPLEMENTATION EXPERIENCE. The article is devoted to the analysis of methods for integrating startup design into the education system of students of linguistic training areas as an effective pedagogical tool. The mechanisms of building student startups are illustrated through case studies of the development of Internet platforms aimed at intercultural interaction with an emphasis on regional linguistic and ethnocultural

features. Special attention is paid to the model of communication between subjects of the educational environment in the “Startup as a diploma” track, the nature of cooperation between teachers and students is revealed, and the transformative didactic effect of an alternative format for preparing and defending final qualifying work as a form of state final certification in the higher education system is systematically evaluated. The structural characteristics of the final qualifying paper prepared in the format of a startup project are given, and the stages of the organization of project activities are discussed.

Keywords: **startup, project activity, entrepreneurship skills, education technology, acceleration**

***М.А. Степанова**, канд. филол. наук, зав. каф. филологии, лингводидактики и перевода, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: mstepanova2@gmail.com*

***Ю.В. Плеханова**, канд. пед. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: juliaplekhanova.nv.work@gmail.com*

СТУДЕНЧЕСКИЙ СТАРТАП В СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена анализу методов интеграции стартап-проектирования в систему образования студентов лингвистических направлений подготовки как эффективного педагогического инструмента. Механизмы формирования студенческих стартапов иллюстрируются на кейсах разработки интернет-платформ, направленных на межкультурное взаимодействие с акцентом на региональные, языковые и этнокультурные особенности. Отдельное внимание уделяется модели коммуникации между субъектами образовательной среды в треке «Стартап как диплом», раскрывается характер кооперации между преподавателями и студентами, а также системно оценивается преобразующий дидактический эффект альтернативного формата подготовки и защиты выпускной квалификационной работы как формы государственной итоговой аттестации в системе высшего образования. Приводится структурная характеристика выпускной квалификационной работы, подготовленной в формате стартап-проекта, обсуждается этапность организации проектной деятельности.

Ключевые слова: **стартап, проектная деятельность, предпринимательские навыки, образовательные технологии, акселерация**

В настоящее время в России ведется работа по созданию эффективной системы коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности. Университетское сообщество активно участвует в развитии экосистемы технологического предпринимательства в среде молодых специалистов посредством внедрения элементов стартап-проектирования в образовательный процесс. Исследования в сфере организации стартап-проектов охватывают широкий спектр вопросов: от теоретических аспектов определения и классификации стартапов до практических задач финансирования, управления, масштабирования и влияния на общество.

Актуальность исследования ключевых принципов стартап-проектирования в системе лингвистического образования обусловлена совокупностью факторов: технологической трансформацией образовательной среды, подтвержденным рыночным спросом на инновационные технологические решения в языковом обучении, необходимостью преодоления дидактического разрыва между новейшими технологиями и устоявшимися педагогическими практиками. Наиболее перспективными представляются проекты, сочетающие технологические инновации с методической обоснованностью и ориентированные на решение конкретных образовательных задач по подготовке студентов лингвистических направлений: совершенствование языковых умений и навыков, преодоление межкультурного барьера, персонализация обучения.

Целью исследования является выявление особенностей подготовки стартап-проектов студентами лингвистических направлений.

Для достижения данной цели необходимо решение ряда задач: представить стартап-проектирование как образовательную технологию для совершенствования основных профессиональных компетенций обучающихся; описать положительный опыт подготовки стартап-проектов в ВУЗе.

Научная новизна исследования заключается в представлении стартап-проектирования как инновационной образовательной технологии, способствующей развитию профессиональных компетенций обучающихся.

Теоретическая значимость работы заключается в обогащении научных концепций и теорий положениями организации стартап-проектирования в системе лингвистического образования для развития компетенций, необходимых для успешного начала профессиональной карьеры выпускников.

Практическая значимость исследования состоит в применимости его результатов для совершенствования образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

В последние годы участие студентов в предпринимательской деятельности стало предметом пристального внимания исследователей и государственных деятелей благодаря своему потенциалу стимулировать инновации, способствовать региональному экономическому развитию и трудоустройству выпускников.

Э. Рис рассматривает стартап как новую компанию, основанную с целью быстрого масштабирования на основе инновационной идеи, зачастую в сфере технологий или цифровой экономики [1]. Стартапы ориентированы на экспериментирование, поиск устойчивой бизнес-модели и масштабируемый рост.

Согласно определению, предложенному Х. Нек, Р. Грин и К. Браш, студенческий стартап – это предприятие, основанное студентом или группой студентов, которое направлено на коммерциализацию инновационной идеи, часто с поддержкой университета [2]. М. Гуерро и Д. Урбано считают, что такие стартапы становятся важным элементом развития предпринимательской культуры в вузах и способствуют трансформации университетов в центры инноваций [3]. Д. Сигел, Р. Фойгелерс и М. Райт подчеркивают, что университеты выступают катализаторами в формировании экосистемы студенческого предпринимательства [4]. Инкубаторы, акселераторы, грантовые программы, доступ к лабораториям и научным ресурсам создают благоприятные условия для запуска стартапов.

Известно, что многие ведущие мировые компании были основаны студентами и недавними выпускниками. Успех студенческих стартапов можно объяснить разными факторами.

К. Ванг, К Сан, Д. Хан, Т. Минола и др. считают, что изучение основ бизнеса и предпринимательства расширяет понимание студентами процесса разработки стартапов и способствует повышению их успешности [5; 6].

Внедрение и широкое использование цифровых технологий и инструментов в образовательном процессе оказывает положительное влияние на развитие предпринимательских навыков, – подчеркивают Д. Ханеберг и Л. Обоэн [7].

М. Ван Гелдерен, Ф. Китсиос, И. Ситаридис и др. считают, что на заинтересованность студентов в разработке стартапов влияют такие факторы, как развитие предпринимательского мышления, эмоционального интеллекта (отношение студентов к возможным неудачам) и толерантность к риску [8; 9].

Д. Вардан и Д. Ликен-Сегосебе заявляют, что такие механизмы поддержки, как преакселераторы, акселераторы и инкубаторы, не только повышают мотивацию и целеустремленность студентов, но и дают возможность организовать институт наставничества, обеспечить практическое обучение и налаживание деловых связей, что особенно важно на ранних этапах развития стартапа [10; 11].

М. Далзил и Н. Басир утверждают, что студенческие предприятия технологически близки к высокорейтинговым университетским кафедрам и инновационным работодателям [12]. По мнению авторов А. Коад и У. Кайзер [13], Д. Солан и А. Штаб [14], различия между характеристиками университетских и корпоративных стартапов невелики.

В обоих случаях образование в целом и предпринимательское образование в частности играют очень важную роль, как и программы государственной и грантовой поддержки академических стартапов. Предпринимательские намерения играют основополагающую роль в предпринимательском процессе, их успешное воплощение в реальность зависит от сотрудничества между университетами и бизнес-сообществом.

В современной университетской среде упомянутые изменения во многом зависят от того, ориентированы ли программы бакалавриата или магистратуры на бизнес. Если программы связаны с бизнес-образованием, то очевидно, что и преподавателям, и студентам легче присоединиться к этому тренду, поскольку это для них теоретически и практически знакомая область. В большинстве других случаев для студентов, специализирующихся в областях, менее связанных с бизнесом и экономикой, изменение стратегии обучения становится основным инструментом продвижения их предпринимательских намерений, в связи с чем стратегии обучения корректируются и становятся многомерными и более контекстно ориентированными. Решение ввести студенческий стартап в качестве выпускной квалификационной работы для студентов, получающих образование в области лингвистики, педагогики, биологии или инженерно-технических направлений, требует кардинальных изменений в стратегиях и методах обучения, тщательного планирования учебной деятельности с целью развития предпринимательского мышления, ориентированного на предполагаемый или реализуемый проект. Индивидуальные и командные усилия направлены на поиск коммерчески перспективных направлений деятельности в определенной области исследований в качестве основы для междисциплинарного студенческого стартапа: они выявляют конкретную потребность потребителя; улучшают и ускоряют существующий бизнес; делают дорогостоящие продукты/услуги доступными с меньшими затратами времени и усилий.

Опираясь на знания и навыки из различных дисциплин для решения поставленной задачи, студенты получают несомненное преимущество от переноса знаний, полученных в ходе академического обучения и исследований, на

практику посредством создания проекта, который впоследствии может стать их бизнесом.

Практика внедрения программы «Стартап как диплом» в ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет» (далее НВГУ) показала высокую заинтересованность и вовлеченность обучающихся в проект, о чем свидетельствуют данные опроса, проведенного авторами (рис. 1).

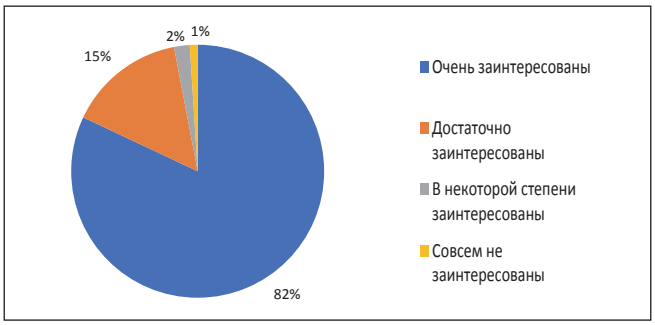


Рис. 1. Данные опроса «Стартап как ВКР»
(2024–2025 учебный год, студенты 4 курса, ФГБОУ ВО «НВГУ»)

Наблюдаются значительные изменения в понимании предпринимательства как перспективного карьерного пути для студентов из разных областей обучения. Статистические данные, собранные авторами, и сводный анализ данных по стартап-проектам университета за 2025 и 2026 годы показывают существенный рост количества участников программы студенческих стартапов и представленных ими проектов. Как явствует из приведенных ниже данных, количество выпускных квалификационных работ (ВКР) в виде стартапов выросло более чем вдвое по инженерно-техническим и творческим направлениям подготовки и показало увеличение по педагогическим и гуманитарным направлениям (рис. 2).

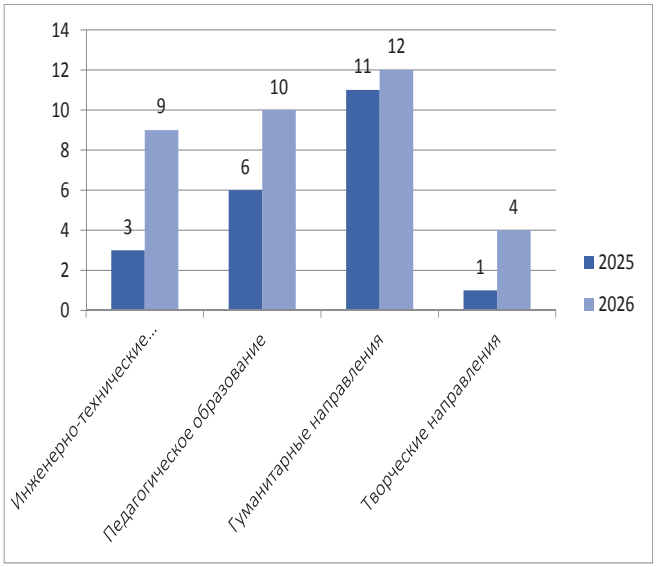


Рис. 2. Сводный анализ данных по стартап-проектам ФГБОУ ВО «НВГУ»
за 2025 и 2026 годы

Исследователи У. Шмох и Р. Фишер считают, что стартапы в традиционном понимании представляют собой новые компании, которые разрабатывают инновационные продукты или услуги [15; 16]. В контексте высшего образования студенческий стартап можно охарактеризовать как проект, инициируемый студентами в рамках образовательной программы. К. Авалос утверждает, что создание стартапа в области лингвистического образования требует от студентов не только лингвистических знаний, но и развивает навыки управления проектами, организации и профессионально ориентированной коммуникации [17]. Эти навыки особенно необходимы в условиях современного рынка труда.

Т. Гутман и Д.М. Хунг Ки полагают, что стартапы в области лингвистического образования способствуют взаимодействию между студентами, преподавателями и потенциальными работодателями/инвесторами [18; 19]. Партнерство такого рода продуктивно для всех сторон: студенты могут получить реальные отзывы о своих проектах, преподаватели могут применять инновационные технологии в рамках преподаваемых дисциплин, а работодатели/инвесторы могут ознакомиться с бизнес-идеями, что в целом способствует созданию благоприятной экосистемы для развития лингвистического образования.

Стремительный рост технологий и тотальная цифровизация экономики открывают новые горизонты для студентов, стремящихся инициировать свой бизнес. Студенческий стартап – это новый проект, созданный и реализованный студентами с целью поиска инновационных решений, удовлетворения потребностей рынка или разработки уникального продукта, считает Х. Азагра-Каро [20]. В контексте лингвистического образования студенческие стартапы могут касаться разработки языковых приложений, образовательных платформ и других форматов, направленных на обучение и развитие языковых компетенций.

Стартап-проектирование – это образовательная технология, в рамках которой обучающиеся в команде разрабатывают и презентуют собственный инновационный проект (идею продукта, сервиса или социальной инициативы), проходя этапы, аналогичные реальному запуску стартапа: выявление проблемы, генерация идей, исследование целевой аудитории, прототипирование, тестирование, создание бизнес-модели и защита проекта.

Создание стартапа в рамках ВКР – это многоступенчатый процесс. Для более быстрого и экономичного создания бизнес-проектов в рамках студенческого стартапа можно использовать определенный набор существующих инструментов и методов. На начальном подготовительном этапе формируется рабочая группа преподавателей-руководителей проекта и студентов-участников проекта, уточняются и распределяются роли и задачи каждого участника. Генерируются идеи и концепции, определяются цели и задачи проекта: студенты должны понять, какая проблема существует в области прикладной лингвистики и каким образом ее можно решить. Это может быть приложение для изучения языков, платформа для языковой практики или инновационный ресурс для преподавания иностранного языка или предоставления переводческих услуг.

Для выявления уникальности и актуальности предлагаемой идеи важно использовать различные аналитические инструменты: провести опросы и интервью целевой аудитории и проанализировать существующие решения на рынке. Необходимо оценить конкурентную среду, изучить потенциальных пользователей, их нужды и предпочтения, что поможет создать продукт, который будет востребован. Сбор информации позволяет лучше понять целевую аудиторию и стимулирует креативность на этапе генерации идеи проекта.

Далее проводится SWOT-анализ, основанный на отраслевых публикациях и открытой статистике поисковых систем. По результатам анализа определяются риски потенциальной конкуренции, предпочтения целевой аудитории, а также емкость рынка, необходимость и достаточность финансирования. На этом этапе определяются технологические инструменты, необходимые для поддержки и мониторинга проекта.

Стратегия обучения с использованием стартап-проектирования как продуктивной образовательной технологии заключается в тщательном планировании учебной деятельности и проектных действий для достижения конкретной цели или ряда более мелких задач.

Студенческий стартап в современном лингвистическом образовании – важный элемент образовательной инноватики, предполагающий самостоятельное решение актуальных проблем, применение теории в реальных условиях и выход за рамки академической среды. Он представляет собой не просто предпринимательскую инициативу, а форму активного практико-ориентированного обучения, при которой студенты создают реальные продукты на основе полученных знаний.

Лингвистический стартап требует междисциплинарного подхода: языковая подготовка сочетается с навыками дизайна, маркетинга, элементами программирования и управления проектами, что способствует формированию «гибридных» специалистов, востребованных на рынке труда.

Примером внедрения стартап-проектирования как образовательной технологии в учебный процесс по направлению подготовки «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») могут служить результаты работы студенческих коллективов ФГБОУ ВО «НВГУ» над проектами «Центр лингвистической поддержки бизнеса NordWord», «Web-платформа кросскультурной коллаборации Югра*Yugra» и образовательный подкаст «Yugra Life». Проектная деятельность осуществлялась студентами выпускных курсов в 2024–2026 гг. в рамках производственной переводческой практики, производственной преддипломной практики и на этапе подготовки выпускной квалификационной работы.

В качестве одной из ключевых задач проекта «Центр лингвистической поддержки бизнеса NordWord» заявлялось создание специализированной интернет-платформы переводческих услуг, адресно ориентированных на бизнес-сообщество Ханты-Мансийского автономного округа (предприятия нефтяной, спортивной и туристической отраслей; мелкий и средний бизнес: производителей этнических экопродуктов и сувенирной продукции). При подготовке бизнес-модели проекта студентами проводился анализ локального рынка переводческих услуг, на основании которого в перечень услуг, предлагаемых студенческим Центром NordWord, помимо в целом стандартных для подобных организаций позиций (письменный перевод документов, устный последовательный перевод при переводческом сопровождении мероприятий, перевод и озвучивание аудио/видеоматериалов), включены также услуги, реализация которых требует от переводчика специальных навыков профессиональной работы с цифровыми ресурсами (субтитрирование, озвучивание, работа с инструментами искусственного интеллекта (ИИ) по распознаванию и синтезу речи, локализация онлайн-контента). В рамках проекта был представлен собственный сайт.

Стартап-проект «Web-платформа кросскультурной коллаборации Югра* Yugra» разрабатывался как маркетинг-инструмент для формирования имидж-профиля конкретного российского региона (Ханты-Мансийского автономного округа-Югра) в целях расширения потенциала международного сотрудничества. Основной идеей проекта является активная популяризация регионального лингвоэтнокультурного компонента за пределами страны. Рабочим материалом для создания основного контента web-платформы послужили произведения местных литераторов (авторские сказки), сюжеты которых строятся на описании реалий быта коренных народов Севера, их культуры, традиций и обычаев, особенностей природы региона.

Авторами стартап-проекта выполнен письменный перевод на английский язык литературных произведений, выборка которых осуществлялась на основе наличия в тексте эксплицитно выраженного лингвокультурологического компонента. Структура разделов web-платформы предполагает размещение оригинальных литературных произведений в виде письменного и устного текста, их перевода на иностранные языки, переводческого комментария, поясняющего лингвокультурные реалии. Платформа предполагает интерактивное взаимодействие пользователя платформы с размещенными материалами: обучающими упражнения-викторинами для контроля уровня понимания текста, системой QR-кодов для прослушивания озвученного текста в оригинале и переводе.

Основные разделы web-платформы принципиально разработаны под размещение материалов лингвокультурологического характера, однако онлайн-ресурс ориентирован на активное взаимодействие участников межкультурной коммуникации, что определяет необходимость детальной проработки общего сервиса по лингвокультурной адаптации ресурса для иноязычных реципиентов. Специфика полиэтничного региона детерминирует расширение функционала стартапа: опираясь на этнокультурную специфику региона, команда стартапа формирует портфель услуг, включающий организацию тематических экскурсий на иностранных языках, перевод и локализацию промоматериалов локальных производителей и мастеров народных промыслов, а также профессиональное лингвистическое сопровождение деловых, спортивных и культурных мероприятий, в том числе этноориентированные экскурсионные программы на иностранных языках.

Реализованные проекты показали, что кроме коммерческой прибыли, стартапы приносят нематериальную выгоду в виде формирования партнерских связей, повышения мотивации задействованных сторон к сотрудничеству, роста удовлетворенности результатами обучения и труда.

Однако следует отметить, что особого внимания в системе подготовки специалистов по межкультурной коммуникации, в частности, лингвистов-переводчиков, требуют социально ориентированные стартап-проекты, нацеленные на достижение гибридного результата, где экономическая эффективность является производной от решения общественно значимых проблем. Иными словами, подобные стартапы направлены на максимизацию общественного блага при условии финансовой самоокупаемости.

Примером такого стартап-проекта является студенческий образовательный подкаст «Yugra Life», цель которого – разработка доступного мобильного и практико-ориентированного медиаресурса, обеспечивающего языковую и социокультурную адаптацию иностранных граждан (в частности, участников программ академической мобильности) на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Концептуальная сущность проекта заключается в реализации культурно-просветительской инициативы, адресованной иностранным абитуриентам и студентам и нацеленной на укрепление межнационального взаимодействия, а также интенсификацию процессов межкультурной коммуникации в регионе.

Образовательный подкаст «Yugra Life» рассматривается в качестве инструмента, компенсирующего дефицит коммуникативных практик, возникающий между этапом формального изучения русского языка как иностранного и реальными ситуациями межличностного взаимодействия в поликультурной среде Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Важным аспектом социально значимой ориентированности проекта выступает его нацеленность на привлечение иностранных абитуриентов, что коррелирует со стратегическими приоритетами интернационализации региональной системы высшего образования.

В содержательном плане стартап предусматривает создание серии тематических аудиоподкастов, решающих двуединую задачу: стимулирование интереса потенциальных абитуриентов из-за рубежа к образовательным организациям высшего образования ХМАО-Югры, с одной стороны, и оптимизацию социокультурной адаптации уже обучающихся иностранных студентов посредством трансляции актуальной культурно-бытовой информации – с другой. Кроме того, реализация проекта может способствовать нивелированию психологического дискомфорта, формированию устойчивой познавательной мотивации к освоению русского языка и русской культуры, а также созданию благоприятного адаптационного климата в принимающем сообществе (на уровне страны, региона и конкретного вуза).

Отличительной характеристикой данного стартап-проекта является применение ИИ-технологий, обеспечивающих автоматизированный перевод и голосовое озвучивание аудиоматериалов. Внедрение подобного технологического решения позволяет оптимизировать условия для создания мультилингвального контента и значительно сократить ресурсозатратность проекта. Безусловно, переводческая работа с привлечением ИИ-инструментов требует дополнительной экспертной верификации качества подготовленных лингвистических материалов. Однако представляется, что разработанная студентами контент-модель образовательного подкаста может быть успешно экстраполирована на деятельность специализированных образовательных учреждений, центров адаптации иностранных граждан, а также субъектов предпринимательства в сфере образовательных технологий (EdTech).

Презентация и апробация представленных стартап-проектов выявили необходимость переосмысления некоторых стратегий и методов обучения студентов лингвистических направлений, а именно: целесообразность разработки и включения в образовательный процесс карьерно-ориентированных проектов, направленных на получение конструктивных кумулятивных знаний и развития комплексных навыков, выходящих за рамки традиционной системы обучения и карьерной ориентации.

Создание стартапа в сфере лингвистического образования дает студентам ряд преимуществ для начала успешной профессиональной карьеры: в процессе работы над стартапом студенты получают реальный практический опыт и навыки, которые, несомненно, пригодятся в будущем; работа над проектом помогает студентам развивать сеть деловых контактов (нетворкинг), что дает возможность связываться с профессионалами в своей области, получать советы и привлекать потенциальных инвесторов или работодателей [21].

Успешный запуск проекта укрепляет уверенность обучающихся в своих силах и дает мотивацию к дальнейшему развитию; создание стартапа стимулирует студентов проявлять инициативу, искать инновационные решения и становиться более конкурентоспособными на рынке труда. Ряд исследователей сходится во мнении, что инвестирование времени и усилий в создание студенческого стартапа становится важным шагом на пути к профессиональному росту и самореализации [22].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: внедрение стартап-проектирования на этапе завершения обучения по программам высшего образования позволяет обучающимся аккумулировать теоретические знания, выстраивать вектор своей профессиональной самоорганизации, определить перспективы трудоустройства, нацелиться на самостоятельный выбор стратегий дальнейшего профессионального роста. Выпускники образовательных программ в области лингвистического образования востребованы в разных сегментах современной экономики, что, несомненно, обязывает образовательные организации пересматривать общие подходы к формированию профессиональных компетенций обучающихся.

Студенческие стартапы в лингвистическом образовании представляют собой мощный инструмент для развития основных профессиональных (лингвистических, лингводидактических и лингвокультурологических) компетенций студентов. Стартап-проектирование как образовательная технология открывает новые возможности для совершенствования системы высшего образования, расширения инновационных процессов, обеспечивая практическое применение знаний и развитие предпринимательских навыков. Несмотря на сложности, с которыми сталкиваются студенты при работе над стартапами, такие проекты открывают перед обучающимися новые горизонты, превращая студентов в активных участников образовательного процесса и создавая новые возможности для сотрудничества между выпускниками и работодателями.

В условиях быстро меняющегося мира, где умение работать в команде и генерировать инновационные идеи становится ключевым, создание стартапа дает студентам уникальную возможность не только применять свои теоретические знания в реальных условиях, но и развивать предпринимательское мышление.

Таким образом, цель исследования достигнута: выявлены особенности подготовки стартап-проектов студентами лингвистических направлений, подтверждена эффективность стартап-проектирования как образовательной технологии, способствующей развитию профессиональных компетенций и предпринимательских навыков. Научная новизна обоснована представлением стартап-проектирования как инновационной образовательной технологии в системе лингвистического образования. Результаты представляют интерес для преподавателей вузов, методистов, организаторов проектной деятельности и исследователей в области профессионального образования.

Библиографический список / References

1. Ries E. *The Lean Startup*. New York: Crown Business. 2011. Available at: https://ia800509.us.archive.org/7/items/TheLeanStartupErickRies/The%20Lean%20Startup%20-%20Erick%20Ries.pdf
2. Neck H.M., Greene P.G., Brush C.G. *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Inc., 2014. Available at: https://doi.org/10.4337/9781782540564
3. Guerrero M., Urbano D., Fayolle A. Entrepreneurial activity and regional competitiveness: evidence from European entrepreneurial universities. *The Journal of Technology Transfer*. 2016; Т. 41, Выпуск 1: 105–131. Available at: https://doi.org/10.1007/s10961-014-9377-4

4. Siegel D.S., Veugelers R., Wright M. Technology transfer offices and commercialization of university intellectual property: Performance and policy implications. *Oxford Review of Economic Policy*. 2007; T. 23, № 4: 640–660. Available at: http://www.jstor.org/stable/23606751
5. Wang X., Sun X., Liu S., Mu C. A Preliminary Exploration of Factors Affecting a University Entrepreneurship Ecosystem. *Frontiers in Psychology. Sec. Organizational Psychology*. 2021; T. 12. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732388
6. Hahn D., Minola T., Gils A., Huybrechts J. Entrepreneurial education and learning at universities: exploring multilevel contingencies. *Entrepreneurship & Regional Development.* 2017; T. 29, Выпуск 9-10. Available at: https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376542
7. Haneberg D.H., Aaboen L. Incubation of technology-based student ventures: the importance of networking and team recruiting. *Technology in Society*. 2020; T. 63. Available at: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101402
8. Gelderen M. Using a comfort zone model and daily life situations to develop entrepreneurial competencies and an entrepreneurial mindset. *Organizational Psychology*. 2023; T. 14. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136707
9. Kitsios F., Sitaridis I., Kamariotou M. Entrepreneurial Education and Emotional Intelligence: A state of the art review. *Universities and Entrepreneurship: Meeting the Educational and Social Challenges. Emerald Publishing Limited*. 2021; Ч. 2: 13–32. Available at: https://doi.org/10.1108/S2040-724620210000011002
10. Vardhan J., Mahato M. Business incubation centres in Universities and their role in developing entrepreneurial ecosystem. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*. 2022; T. 8, Выпуск 1. Available at: https://doi.org/10.1177/23939575211034056
11. Lyken-Segosebe D., Mogotsi T., Kenewang S., Montshiwa B. Stimulating academic entrepreneurship through technology business incubation: lessons from the incoming sponsoring university. *International Journal of Higher Education*. 2020; T. 9, № 5. Available at: https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p1
12. Dalziel M., Basir N. The technological imprinting of educational experiences on student startups. *Research Policy*. 2024; T. 53, Выпуск 2. Available at: https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104940
13. Coad A., Kaiser U., Kuhn J. Spin doctors vs the spawn of capitalism: Who founds university and corporate startups? *Research Policy.* 2021; T. 50, № 10. Available at: https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104347
14. Solan D., Shtub A. Development and implementation of a new product development course combining experiential learning, simulation, and a flipped classroom in remote learning. *The International Journal of Management Education.* 2023; T. 21, № 2. Available at: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100787
15. Schmoch U., Rammer C., Legler H. *National Systems of Innovation in Comparison: Structure and Performance Indicators for Knowledge Societies*. Springer, 2006. Available at: https://www.aiu.edu.sy/en/electronic-book/national-systems-of-innovation-in-comparison-structure-and-performance-indicators-for-knowledge-societies
16. Fisher R., Maritz A., Lobo A. Evaluating entrepreneurs' perceptions of success: Development of a measurement scale. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research.* 2014; T. 20, № 5: 478–492. Available at: https://doi.org/10.1108/IJEBR-10-2013-0157
17. Ávalos C., Pérez-Escoda A., Monge L. Lean Startup as a Learning Methodology for Developing Digital and Research Competencies. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019; T. 8, № 2: 227–242. Available at: https://link.springer.com/article/10.7821/naer.2019.7.438
18. Gutmann T., Kanbach D., Seltman S. Exploring the benefits of corporate accelerators: investigating the SAP Industry 4.0 Startup Program. *Problems and Perspectives in Management.* 2019; T. 17, № 3: 218–232. Available at: https://www.researchgate.net/publication/335330194_Exploring_the_benefits_of_corporate_accelerators_investigating_the_SAP_Industry_40_Startup_Program
19. Hung Kee D.M., Yusoff Y.M., Khin S. The role of support on start-up success: a PLS-SEM approach. *Asian Academy of Management Journal.* 2019; T. 24, № 1: 43–59. Available at: https://doi.org/10.21315/aamj2019.24.s1.4
20. Azagra-Caro J.M., Barberá-Tomás D., Edwards-Schachter M., Tur E.M. Dynamic interactions between university-industry knowledge transfer channels: A case study of the most highly cited academic patent. *Research Policy*. 2017; T. 46, Выпуск 2: 463–474. Available at: https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.11.011
21. Durda L., Krajcik V. The role of networking in the founding and development of start-up technology companies. *Polish Journal of Management Studies*. 2016; T. 14, № 2: 28–39. Available at: https://pjms.zim.pcz.pl/article/106533/en
22. Clarysse B., Bruneel J., Wright M. Explaining growth paths of young technology-based firms: structuring resource portfolios in different competitive environments. *Strategic Entrepreneurship Journal.* 2011; T. 5, № 2: 137–157. Available at: https://doi.org/10.1002/sej.111

Статья поступила в редакцию 18.08.26

УДК 373

***Bogoslavets L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Podanyova T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru*
***Davydova O.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: olgaidaw@mail.ru*

TEACHER AUTHORITY IN THE TRANSFORMING PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM. The article examines a teacher's authority in the context of preschool education modernization. It examines the key challenges and changes in the development of the modern preschool education system. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the authors identify theoretical approaches to the concept of "teacher authority." The results of a pedagogical study on this issue are presented, including an analysis of the factors and conditions influencing the development of preschool teachers' authority, including personal and professional qualities, image characteristics, and actions that hinder the development of their authority. The authors outline a set of methodological measures implemented as part of a long-term project aimed at building the authority of preschool teachers and outline prospects for further research.

Keywords: **authority, preschool teacher, preschool educational organization, personal and professional qualities of teacher, image characteristics of teacher, methodological work**

***Л.Г. Богославец**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Т.В. Поданёва**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru*
***О.И. Давыдова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@mail.ru*

АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию авторитета педагога в условиях модернизации дошкольного образования. Рассмотрены основные вызовы и изменения в развитии современной системы дошкольного образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы авторы выделяют теоретические подходы к понятию «авторитет педагога». Представлены результаты проведенного педагогического исследования по проблеме, включающие анализ факторов и условий, оказывающих влияние на формирование авторитета педагога дошкольной образовательной организации: личностных и профессиональных качеств, имиджевых характеристик, а также действий педагога, препятствующих становлению его авторитета. Авторами обозначен комплекс методических мероприятий, реализуемых в рамках долгосрочного проекта, направленных на формирование авторитета педагогов дошкольной образовательной организации; определены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: **авторитет, педагог дошкольного образования, дошкольная образовательная организация, личностные и профессиональные качества педагога, имиджевые характеристики педагога, методическая работа**

Актуальность темы исследования объясняется существенной трансформацией требований, предъявляемых обществом к педагогу системы дошкольного образования. Сегодня одной из ключевых задач государственной политики является создание перспективных условий для повышения престижа и социального статуса педагога. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в 2026 году подписан указ, «направленный на повышение престижа профессии педагога и создание благоприятных условий для его деятельности. Содержание документа закрепляет особый статус педагога на государственном уровне, что означает официальное признание общественной значимости профессии, обеспечивающей сохранение и развитие интеллектуального, нравственного и культурного потенциала страны» [1]. Данные позиции повышают профессиональные требования к педагогу как значимому субъекту целостного образовательного процесса в деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО). Следует отметить, что профессиональные навыки без учета авторитет-

ной позиции педагога не могут обеспечить в полной мере успешность профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа феномена «авторитет педагога» и эмпирического изучения его восприятия участниками образовательных отношений разработать практические рекомендации, направленные на укрепление и развитие профессионального авторитета педагога дошкольного образования в условиях динамических изменений.

Основные задачи статьи:

1. Актуализировать рассматриваемую проблему.
2. Проанализировать понятие «авторитет педагога» с учетом модернизационных процессов, происходящих в системе дошкольного образования.
3. Подобрать теоретико-методологическую основу и методы организации исследования.
4. Организовать педагогическое исследование, направленное на выявление отношения участников образовательного процесса (родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов, выпускников ВУЗа) к данному феномену.
5. Предложить методические рекомендации по формированию и развитию авторитета педагога дошкольного образования в условиях ДОО.

Методологической основой настоящего исследования выступают системный, личностно-деятельностный, субъект-субъектный и аксиологический подходы.

Методы исследования включают теоретико-практические аспекты: анализ психолого-педагогической литературы, профессиональной деятельности педагогов ДОО, нормативных документов, собственные наблюдения; практические групповые и индивидуальные беседы с участниками эксперимента, опрос респондентов.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных методических и педагогических ресурсов, позволивших предложить практические рекомендации для формирования авторитета педагогов ДОО.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении знаний о сущности понятия «авторитет», методах его формирования в системе деятельности ДОО.

Практическая значимость заключается в том, что наше исследовательское внимание сосредоточено на профессиональной деятельности педагогов ДОО и предоставлении им возможности практического применения полученных материалов исследования, которые будут целенаправленно способствовать формированию личностно-профессиональных качеств авторитетного педагога.

В настоящий период перед трансформирующейся системой дошкольного образования обозначены следующие вызовы: определен социальный заказ общества на подготовку человека новой формации; осуществляется разработка системы по обеспечению конституционных гарантий и доступности дошкольного образования; реализуются муниципальные и региональные программы реструктуризации сети ДОО с учетом современных воспитательно-образовательных целей и задач; организуется содействие и поддержка родительских инициатив при формировании компетенций ответственного родительства; предоставляется персонифицированная методическая помощь в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов; расширяется сфера дополнительных образовательных услуг в ДОО; модернизируется предметно-развивающая среда с учетом элементов информатизации и цифровизации дошкольного образования; активно внедряются технологии по сохранению, укреплению здоровья детей, в том числе сбалансированное рациональное питание; совершенствуются модели дошкольного образования, обеспечивающие целостное развитие личности ребенка, воспитание и приобщение его к российским традиционным ценностям.

Авторитет современного педагога дошкольного образования претерпевает серьезные изменения. Если раньше он базировался на формальном статусе и роли «транслятора знаний и информации», то сегодня это комплексное многофакторное явление, которое требует от педагога постоянного профессионального саморазвития, самоактуализации и личностного роста. В условиях модернизации социокультурных ценностей и реформирования содержания дошкольного образования педагог заново проектирует свой авторитет, сочетая высокую профессиональную компетентность, гуманизм и способность к диалогу с участниками образовательных отношений.

В этой связи авторитет педагога выступает не просто как личностное качество, а как системообразующий компонент профессионального взаимодействия. Он отражает реальный статус и меру уважения к педагогу, определяя его место в системах взаимоотношений «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог – педагог». Успешность реализации комплекса обучающих, развивающих, воспитательных задач в ДОО зависит от того, насколько субъекты образовательных отношений принимают педагога, высокий авторитет которого способствует эффективному решению обозначенных задач, тогда как дефицит авторитета неизбежно затрудняет взаимодействие педагога в образовательном процессе.

Изучение авторитета требует интеграции знаний из разных областей науки: социологии управления, педагогики, социальной психологии, профессиональной этики и других. Включает такие направления, как изучение самого понятия «авторитет»; характеристика основных компонентов авторитета: профессиональные знания, личностные качества, коммуникативные навыки; оптимальные условия становления или разрушения авторитета (личностные особенности, профессиональный опыт, стиль управления, корпоративная культура); основные классификации авторитета; выбор и разработка методов оценки авторитета (опросники, наблюдение, анализ социальных сетей, экспертные оценки); устойчивость авторитета в зависимости от контекста (рабочие будни, плановые и внеплановые проверки, форс-мажор); особенности становления и проявления авторитета в профессиях [2; 3; 4].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что своеобразие педагогического авторитета образуется из двух взаимосвязанных составляющих: профессиональной и человеческой. В процессе совместной значимой деятельности педагог выступает для детей ключевым проводником знаний, реализуя содержательно-познавательную функцию. При этом привлекательность личности педагога для воспитанников определяется его ценностными ориентирами, которые выступают основательным базисом для организации конструктивного диалога и продуктивного взаимообмена в отношениях «субъект – субъект» [2; 3; 4].

В отечественной педагогике присутствует значительный арсенал работ, посвященных изучению проблемы формирования авторитета педагога школы, преподавателя ВУЗа, однако можно констатировать недостаточность исследований по развитию авторитета педагогов дошкольного образования.

Проанализируем некоторые теоретические подходы, которые могут выступить базой исследования в рамках обозначенной нами проблемы.

Этимология слова «авторитет» происходит из латинского языка и представляет «власть, силу, благородство, честь, достоинство» [5].

Е.Ю. Сысоева, М.А. Корсун отмечают: «в современной научно-педагогической мысли под авторитетом принято понимать общепризнанное значение, влияние какого-либо лица, группы, организации, системы взглядов, в силу определенных качеств, заслуг, знаний и (или) опыта, основанное на доверии со стороны объекта влияния и проявляющееся в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в готовности последних признавать за носителями авторитета права на руководство и следовать их указаниям и советам» [3, с. 74].

Х. Арендт понимает авторитет как «действенное влияние, оказываемое на сознание, поведение, деятельность человека, которое в принципе не может поддерживаться силой (насилием) или убеждением посредством приведения аргументов» [6, с. 15].

Г.Б. Корнетов отмечает, что «в педагогике наличие у учителя, воспитателя, наставника авторитета традиционно признается важнейшим условием успешного осуществления обучения и воспитания новых поколений» [6, с. 12].

«Авторитет личности основан на добровольном подчинении его носителю при условии «легитимности источника авторитета, – уточняет И.В. Афанасьев. – Согласно концепции М. Вебера, ресурсами авторитета выступают традиции, законность, харизматичность. Если за субъектом признаются выдающиеся достижения в той или иной области деятельности и тем самым его выдающееся положение в обществе или профессиональной группе при условии «ненасильственного влияния на объект» с определенной «формой подчинения мыслей и действий» последнего, то этот субъект и является авторитетом. Следовательно, можно в первом суждении утверждать, что авторитет – это продолжение себя в других людях; это влияние, которое оказывает авторитет на конкретного человека или группу людей через их мысли и поступки» [7, с. 118].

И.П. Андриади выделила три основных уровня авторитета педагога: 1) позиционный должностной авторитет, основанный на социальном статусе, должности педагога; 2) функциональный авторитет, определяемый профессионализмом педагога и его педагогическим мастерством; 3) личностный авторитет, включающий особенности отношения личности к другим людям, нравственные качества, проявление культуры и профессиональной этики [2].

«К сожалению, – отмечают Н.В. Матолыгина, Л.В. Руглова, – в настоящее время в связи с социально-экономическими, культурными и техническими изменениями произошла значительная переоценка авторитета роли педагога в обществе» [8, с. 2]. Как указывает О.Н. Черноштан, на данный момент можно «диагностировать глубокий кризис авторитета педагога, вымывание роли преподавателя как духовного и нравственного наставника, выхолащивание морально-этического измерения из диалога педагога и учащегося» [4, с. 8].

По мнению А.С. Макаренко, педагоги, обладающие авторитетом, могут эффективно управлять образовательным процессом, являясь для воспитанников эталоном: «Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем», «…самый смысл авторитета в том и заключается, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым глазом» [9, с. 56].

«Авторитет является неотъемлемым компонентом процесса воспитания в целом и образовательно-педагогического процесса в частности. Дело в том, что авторитет выступает как социальный феномен, за которым закреплены такие важные для воспитания и обучения человека функции, как познавательно-информативная, аксиологическая и организационно-воспитательная» [4, с. 51].

Опыт практической деятельности авторов статьи в должности руководителя ДОО позволяет выделить оптимальные условия проектирования авторитета педагога в профессиональной деятельности:

– мотивация к развитию себя как профессионала, импульс к профессиональному развитию;

– овладение умениями и навыками межличностного взаимодействия в сфере делового этикета субъект-субъектных отношений, творческое воплощение в обновление профессиональной среды коллектива и социума;

– проектирование целостной структуры авторитета в синтезе профессионально-ценностного и характеро-культурологического компонентов;

– развитие личной инициативы, формирование профессиональной ответственности, укрепление веры в свои силы, поиск причин успеха/неуспеха в своей деятельности;

– смысловая вовлеченность и познание ценностей человечности;

– отсутствие кризисов и деформаций в мотивационной сфере, развитый мотивационный потенциал;

– привлечение интереса общества к результатам своего труда [10, с. 30].

Необходимость учета обозначенной совокупности условий, составляющих среду функционирования педагогической системы ДОО, при формировании авторитета педагога обусловлена, прежде всего, реализацией системного, личностно-деятельностностного, субъект-субъектного и аксиологического подходов, а также принципа единства общего, единичного и особенного в педагогическом коллективе ДОО.

Эмпирическое исследование «Авторитетный педагог дошкольного образования – какой он?» было проведено в 2025/2026 учебном году на базе ДОО № 56, 217, 230, 281 г. Барнаула, ДОО №43 г. Славгорода Алтайского края, входящих в состав инновационного кластера «Детский сад – маршруты развития», созданного на базе Алтайского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие педагоги ДОО – 49 человек; родители (законные представители) воспитанников – 96 человек; будущие педагоги – студенты 4–5 курсов бакалавриата, обучающиеся по профилям «Дошкольное образование и дополнительное образование», «Начальное образование и дошкольное образование» – 30 человек. Всего – 175 респондентов.

Опрос участников исследования проводился с целью выявления представлений об авторитетном педагоге с использованием сервиса Яндекс.Формы; вопросы были направлены на оценку личных, профессиональных и имиджевых характеристик авторитетного педагога, а также анализ действий педагога, которые разрушают его авторитет.

В процессе исследования были выделены три фактора, способствующие становлению авторитета педагога ДОО. Каждый из них содержал базовый критерий для интегральной оценки и объединял совокупность шкал с наибольшей факторной нагрузкой в обобщенную категорию компонентов авторитета, отражающую его конкретную смысловую грань.

В первом факторе «Личностные качества авторитетного педагога» высокий рейтинг отмечен следующими характеристиками: любовь к детям (9,8%), ответственность (9,6%), эмоциональная стабильность (7,9%), культура речи (6,9%), коммуникабельность и доброта (6,6%). Важную предпосылку для формирования авторитета педагога создает платформа продуктивной межличностной коммуникации и педагогического взаимодействия.

При оценке личностных качеств педагога коллегами отмечается, что формирование позиций авторитета педагога зависит от состава педагогического коллектива и уровня его развития, что обусловливает тот факт, что один педагог может быть авторитетным для одних и неавторитетным для других. В этой связи М.Ю. Кондратьев отмечает, что «авторитетные отношения являют собой пример ярко выраженного личного предпочтения и имеют глубоко личную эмоциональную окраску [11, с. 38].

О.Н. Черноштан выделяет ключевую позицию в профессиональной деятельности при становлении авторитета: «педагогу важно понимать себя авторитетной личностью, без этого понимания невозможно не терять уверенности в себе, высокую самооценку, укреплять творческую и профессиональную активность, совершенствование в профессионально-личностном развитии» [4].

На рисунке 1 представлены все показатели, которые оценивались респондентами в ходе исследования данного фактора.

Рис. 1. Оценка личностных качеств авторитетного педагога

Во второй фактор «Профессиональные качества авторитетного педагога» вошли такие функциональные умения и навыки, как создание безопасной, психологически комфортной среды в группе (10,8%); умение понятно объяснять, использовать современные технологии и увлекать детей (8,8%); организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с ребенком (8%). В данном факторе в ответах респондентов отмечается направленность на лич-

Таблица 1

Профессиональные качества авторитетного педагога

Создает безопасную, психологически комфортную среду в группе	10,8%
Умеет понятно объяснять, использовать современные технологии и увлекать детей	8,8%
Организует образовательный процесс на основе непосредственного общения с ребенком	8%
Владеет методами и средствами психолого-педагогического просвещения, умеет выстраивать с родителями партнерские взаимоотношения	7,7%
Честно и беспристрастно оценивает знания, умения, навыки, одинаково уважительно относится ко всем воспитанникам	7,6%
Организует виды детской деятельности	7,1%
Владеет игровыми технологиями и практиками	6,1%
Владеет самоконтролем	5,6%
Умеет определять и грамотно формулировать развивающие, воспитательные и образовательные цели	5,4%
Реализует педагогические рекомендации специалистов в работе с детьми, которые испытывают трудности в освоении образовательной программы	5%
Эрудированность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию	4,7%
Положительное отношение к педагогическому труду	3,9%
Умение определять «белые пятна» своей профессиональной компетентности и компенсировать их	2,7%
Потребность в достижении воспитательных целей	2,6%
Разносторонность интересов и духовных потребностей	2,5%
Готовность к гибкой переориентации как в рамках профессии, так и вне её	2,4%
Высокая социальная активность, гражданственность	2,3%
Способности (общие и специальные)	2,1%
Саморефлексия как поиск в самом себе причин успеха/неуспеха	2,1%
Стремление не демонстрировать руководящую позицию	1,5%
Достижение статуса, категории	1,1%

ностно ориентированную модель взаимодействия с ребенком в образовательном процессе, что свидетельствует о её важности в качестве оснований авторитета педагога. Укрепляет общий авторитет также проявление у педагога таких качеств, как одинаковое уважительное отношение ко всем воспитанникам, компетентностная организация видов детской деятельности, владение игровыми технологиями и практиками, которые отмечены респондентами в ходе опроса (табл. 1).

Третий фактор «Имиджевые характеристики авторитетного педагога» включает такие, как доброжелательность (12,9%), педагогический такт (12%); ухоженный, опрятный вид (11,5%), вежливость (10,8%), культура поведения (9,8%), дисциплинированность (9%). Выделенные респондентами качества создают гармоничный образ авторитетного педагога, выполняющего ту или иную рабочую задачу (рис. 2).

Рис. 2. Оценка имиджевых характеристик авторитетного педагога

Далее респондентами были отмечены те действия и поступки, которые авторитетный педагог никогда себе не позволит: совершение физического/психологического насилия над ребенком (14,3%), оскорбление детей (13,9%), оставление ребенка одного в сложной ситуации (10,7%), проявление негатива по отношению к воспитанникам и их родителям (10,4%), сравнение детей друг с другом (9,7%), демонстрация детям безнравственных поступков и примеров (8,3%) (табл. 2).

Анализ практики свидетельствует, что процесс завоевания авторитета у участников образовательных отношений занимает у педагога достаточно продолжительный период, а лишиться его можно довольно быстро.

Таблица 2

Действия, которые авторитетный педагог не позволяет себе

Совершение физического/психологического насилия над ребенком	14,3%
Оскорбление детей	13,9%
Оставление ребенка одного в сложной ситуации	10,7%
Проявление негатива по отношению к воспитанникам и их родителям	10,4%
Сравнение детей друг с другом	9,7%
Демонстрация детям безнравственных поступков и примеров	8,3%
Критика семей воспитанников	6,7%
Злопамятность	5,9%
Неопрятность и неряшливость	5,6%
Некомпетентность при организации детских видов деятельности	4,6%
Отказ в педагогической поддержке	4,4%
Излишняя эмоциональность	3,5%
Опоздания на работу	2,1%

В ходе исследования 30 выпускников Алтайского государственного педагогического университета высказали свое мнение при определении содержания понятия «авторитет педагога»:

«ненасильственное уважение, профессионализм, справедливость, честность, уважение обучающегося, эмпатия, «интересность» личности педагога»;

«совокупность качеств педагога, которые позволяют занять позицию лидера, мнение которого неоспоримо»;

«авторитет состоит из доверия и уважения»;

«способность педагога располагать к себе обучающихся».

Опрос 25 детей старшего дошкольного возраста ДОО № 56 г. Барнаула в ходе исследования свидетельствует о том, что они считают педагога авторитетным, если он «добрый», «веселый», «хорошая», «у неё красивые наряды», «много знает», «разрешает играть», «не кричит на детей», «помогает», «справедливый», «не заставляет есть кашу». Комментируя ответы детей можно сделать вывод, что они оценивают личность педагога поверхностно, отмечая лишь некоторые детали внешнего вида (имиджа педагога) и качества личности, что, несомненно, важно для его авторитета. При анализе ответов детей не фиксируется оценка профессиональных умений или уровень знаний педагога, их уважение и привязанность к педагогу строятся на признании их личностных качеств, чувстве безопасности, эмоциональном комфорте и благополучии. Вместе с тем полученные результаты опроса детей показывают, что отношение детей к педагогу взаимосвязано с отношением к детям самого педагога.

Таким образом, являясь действенным фактором, способным влиять на содержание и характер процессов, которые происходят в межличностном общении в рамках профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, авторитет значительно увеличивает возможности влияния одного человека (носителя авторитета) на другого и на коллектив ДОО в целом [12, с. 8].

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что все профессиональные позиции, психологические качества, педагогические умения, имиджевые характеристики могут быть предметом формирования и развития авторитета педагога внутри коллектива ДОО. В этой связи возможны планирование и реализация активных форм методической работы: интерактивные методы обучения педагогов, подиумные дискуссии, деловые и ролевые игры, образовательные эдутоны, тренинги, митапы, игры-рефлексии, методические хакатоны, тактические сессии, ориентированные на развитие профессионально-личностных качеств, имиджевых характеристик, составляющих основу авторитета педагога.

Комментируя оцененные респондентами в ходе исследования качественные характеристики авторитетного педагога, следует отметить, что авторитет конкретной личности является социальным явлением и следствием объективных потребностей. Одновременно авторитет конкретного педагога – это синтез объективных и субъективных факторов. Среди психолого-педагогических факторов, влияющих на формирование авторитета педагога можно обозначить личностные, профессиональные качества, целенаправленную организацию методической работы в коллективе и механизм межличностного восприятия других людей (коллег, детей, родителей воспитанников).

В ответах респондентов плодотворно воплощаются проблемы по оценке организации педагогического взаимодействия, центрированности на ребенка, актуализируются личностный, профессиональный факторы в образовательном процессе, положительный имидж педагога. Для развивающейся личности ребёнка педагог ДОО служит примером и образцом; и чем авторитетнее личность педагога, тем эффективнее будет педагогическое взаимодействие, обеспечивающее качество дошкольного образования.

Содержание совместной деятельности и целенаправленная работа методической службы ДОО выступают теми существенными факторами, которые устанавливают требования к педагогу и выступают детерминантами формирования его авторитетной позиции.

На базе ДОО № 217, 56, 230 г. Барнаула и № 20 г. Новоалтайска Алтайского края в течение трех лет был реализован проект «Педагогический авторитет: новые горизонты». Содержание проекта включало организацию методических мероприятий-событий в соответствии с его этапами: поисково-творческим, преобразующим, рефлексивным. Тактическое и стратегическое планирование содержания проекта включало комплекс мероприятий, ориентированных на формирование авторитетной позиции педагогов ДОО.

В таблице 3 представлен фрагмент серии целенаправленных методических мероприятий по формированию авторитета педагога.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что реализация мероприятий данного проекта способствовала развитию ценностных ориентаций педагогов, повышению мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, укреплению собственного статуса в коллективе, формированию индивидуального стиля деятельности и общения в рамках профессии, гармоничному прохождению всех этапов профессионализации (от адаптации к мастерству), созданию личного авторитета.

Мы согласны с мнением Р.А. Дормидонтова, который считает, что «в процессе формирования авторитетных отношений и их подкрепления предполагается активная личностная позиция в этом вопросе самого педагога» [13, с. 42].

Таким образом, проанализированные нами в ходе исследования личностно-профессиональные качества, имиджевые характеристики педагога, активные формы методической работы, совокупность негативных действий педагога, которые разрушают авторитет, отражают общие закономерности и выступают основой понимания данного феномена.

В настоящий период становление авторитета педагога является актуальной проблемой. В ответ на вызовы трансформирующейся системы дошкольного образования проектируется образ специалиста в обновленной культурно-образовательной парадигме, который может быть представлен следующими функциональными ролями:

– транслятор ценностей и традиций, носитель культурного кода: педагог формирует у детей гражданскую идентичность и уважение к традиционным российским ценностям;

– мастер образовательно-развивающей среды: проектирует и изменяет предметно-пространственную среду, которая поддерживает детские интересы, инициативы, самостоятельность;

Таблица 3

Методические мероприятия по формированию авторитетной позиции педагога ДОО

Название мероприятия	Форма	Ожидаемый результат
«Авторитет педагога: стратегии и практики»	Теоретико-практический семинар	Актуализация знаний об авторитете, его составляющих (компонентах), видах
«Уважаем друг друга»	Тренинговые упражнения	Совершенствовать способность к осмыслению явлений действительности с позиций нравственно-этических норм
«Мир моих увлечений»	Творческая выставка детей, педагогов, родителей	Создать условия для ценностного взаимообмена в системе субъект-субъектных отношений и повышения социального статуса педагога
«Век живи – век учись»	Панельная дискуссия	Актуализация знаний педагогов о создании личностно-профессионального авторитета в современной цифровой образовательной среде
«Язык тела», «Культура речи», «Эмоциональные проявления», «Внешний вид, одежда»	Использование элементов игрового моделирования	Овладение современными психолого-педагогическими технологиями взаимодействия в социальной среде
«Аллея достижений»	Открытость достижений деятельности ДОО	Реализация миссии, цели, достижений учреждения и профессионализма педагогов
«Разрешите познакомиться!», «Я – многогранный! Я и коллектив», «Мир моей профессии», «Дорога к истинному Я» и др.	Игры и упражнения	Развитие у педагогов навыков самоанализа, преодоление внутренних барьеров, страха и неуверенности перед другими людьми, навыков самопрезентации. Диагностика своих индивидуальных особенностей
«Авторитет педагога: как его завоевать в коллективе детей и взрослых. «Бриллиантовые» советы педагогов-стажистов»	Гайд-руководство	Актуализация основных правил формирования авторитета в коллективе детей и взрослых
«Понимание подходов к формированию педагогического авторитета»	Воркбук – решение творческих заданий	Обогащение познавательных интересов в процессе самообразования
«Личный бренд педагога: слагаемое авторитета»	Информационный практикум	Создание и продвижение личного бренда на основе инструктивно-методического алгоритма
«Что изменилось в моем профессиональном сознании благодаря реализации проекта?»	Самоанализ	Формирование установки на поиск и нивелирование профессиональных дефицитов, проектирование маршрута профессионально-личностного развития

– коммуникатор, собеседник, диалоговый исследователь: использует партнерский диалог, проблемные кейсы и задания, стимулирует любознательность и коллективный поиск в возрастной группе;

– игропедагог, аниматор: владеет игровыми технологиями и практиками, использует детскую игру для достижения определенных целей и задач воспитания, учитывает развивающий и коррекционный эффект игры;

– куратор психолого-педагогического сопровождения: владеет современными технологиями диагностики, проектирует индивидуальные маршруты для развития каждого ребенка, продуктивно взаимодействует с родителями воспитанников, поддерживает родительские инициативы.

Становление авторитета педагога ДОО наглядно фиксируется через его структуру, которая включает четыре взаимосвязанных уровня (табл. 4).

Усиление позиций формирования авторитета педагога дошкольного образования при взаимодействии с родителями воспитанников связано с кризисом доверия и изменением позиций родителей, которые все чаще выступают потребителями услуг (заказчик –исполнитель), что вызывает недоверие, препятствует диалоговому взаимодействию и конструктивному общению. А.А. Абалова отмечает, что «родители отказываются взаимодействовать с педагогом, не считая его компетентным в воспитании обучающегося, и вследствие этого относятся к нему нейтрально или характеризуют его в негативном аспекте при детях» [14]. Утверждение авторитета и формирование его влияния на воспитанников в таких условиях требует от педагога высокой социальной восприимчивости, эмпатии,

Таблица 4

Структура авторитета педагога дошкольного образования

Уровень авторитета	Индивидуальность	Базис авторитета
Позиционный (формальный)	Оказание стартовой поддержки ребенку	Должностные полномочия, функционал, статус педагога
Функциональный (неформальный)	Профессионализм, педагогическая компетентность	Организация детских видов деятельности, обширные познания педагогическое взаимодействие
Личностный (неформальный)	Личностные качества	Ценности, темперамент, культура, эмпатия, справедливость, дружелюбие, доброта, тактичность
Социальный	Общественное мнение	Социальная значимость, престиж профессии, понимание её роли в новых социокультурных условиях

Содержание таблицы 4 иллюстрирует переход авторитета педагога дошкольного образования от позиционного и социального к функциональному и личностному.

Становление авторитета педагога в трансформирующейся системе дошкольного образования – это динамичный и комплексный процесс, требующий волевых действий и целенаправленных усилий; своеобразный баланс между педагогической компетентностью и гуманизмом, между требовательностью, ответственностью и уважением к личности растущего человека.

В новых социокультурных условиях педагог может укрепить свой авторитет, став для ребенка и его родителей не просто воспитателем, а безупречным мастером, опытным наставником, навигатором развития и компетентным профессионалом, способным вести за собой в динамичном мире.

чуткости и доброжелательности, умения моделировать сотрудничество с семьей, используя активные формы работы.

Результаты исследования подтверждают достижение поставленной цели. Все сформулированные задачи решены, обоснована научная новизна работы. Перспективы дальнейших исследований в изучении данного предметного поля видятся нам в выявлении содержания взаимосвязанных между собой педагогических компетенций, которые могут выступать основой развития авторитета педагога дошкольного образования; изучении стиля педагогического взаимодействия при организации видов детской деятельности в системе дошкольного образования.

Библиографический список

1. Указ об особом статусе педагога закрепляет социальные и профессиональные меры поддержки учителей. *Министерство образования Московской области*. 2026; 20 июля. Available at: https://mo.mosreg.ru/sobytiya/novosti-ministerstva/ukaz-ob-osobom-statuse-pedagoga-zakrepliaet-socialnye-i-professionalnye-mery-podderzki-ucitelei
2. Андриади И.П. *Основы педагогического мастерства*. Москва: ИЦ «Академия», 1999.
3. Сысоева Е.Ю. Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2018; № 5 (217): 73–78.
4. Черноштан О.Н. *Кризис авторитета педагога в российской системе среднего и высшего образования*: монография. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016.

5. Суслова Е.А. Проблема формирования авторитета начинающего педагога. *Вестник психологии и педагогики АлтГПУ*. 2021; № 4: 159–168.
6. Корнетов Г.Б. Педагогический авторитет в контексте концепции авторитета. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2023; № 5 (89): 11–19.
7. Афанасьев И.В. Авторитет личности как педагогический феномен: основания и факторы, типология и оценка. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 117–119.
8. Матолыгина Н.В. О педагогическом авторитете преподавателя высшей школы на современном этапе развития российского общества. *Мир науки.* Серия: Педагогика и психология. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-avtoritete-prepodavatelya-vysshey-shkoly-na-sovremennom-etape-razvitiya-rossiyskogo-obschestva
9. Зауторова Э.В. К вопросу об авторитете учителя. *Вопросы педагогики*. 2019; № 10-1: 55–57.
10. Майер А.А. *Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ* Москва: ТЦ Сфера, 2014.
11. Кондратьев М.Ю. Авторитет личности и роли в реально функционирующей малой группе. *Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики*: сборник научных трудов. Выпуск 4; Ч. I. Москва: МГППУ, 2006: 28–55.
12. Вазиева А.Р. Ученые о проблеме авторитета педагога. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016; № 4: 5–8.
13. Дормидонтов Р.А. Факторы формирования авторитета педагога. *Paradigmata Poznani*. 2016; № 4: 41–43.
14. Абалова А.А. Представления об авторитете педагога в современном мире. *Учитель и время*. 2023; № 18: 15–23.

References

1. Ukaz ob osobom statuse pedagoga zakreplyaet social'nye i professional'nye mery podderzhki uchitelej. *Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoj oblasti*. 2026; 20 iyulya. Available at: https://mo.mosreg.ru/sobytiya/novosti-ministerstva/ukaz-ob-osobom-statuse-pedagoga-zakrepliaet-socialnye-i-professionalnye-mery-podderzki-ucitelei
2. Andriadi I.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Moskva: IC «Akademiya», 1999.
3. Sysoeva E.Yu. Avtoritet pedagoga v transformiruyuschemsya rossijskom obschestve. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 5 (217): 73-78.
4. Chernoshtan O.N. *Krizis avtoriteta pedagoga v rossijskoj sisteme srednego i vysshego obrazovaniya*: monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2016.
5. Suslova E.A. Problema formirovaniya avtoriteta nachinayuschego pedagoga. *Vestnik psihologii i pedagogiki AltGPU*. 2021; № 4: 159-168.
6. Kornetov G.B. Pedagogicheskij avtoritet v kontekste koncepcii avtoriteta. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2023; № 5 (89): 11-19.
7. Afanas'ev I.V. Avtoritet lichnosti kak pedagogicheskij fenomen: osnovaniya i faktory, tipologiya i ocenka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 117-119.
8. Matolygina N.V. O pedagogicheskom avtoritete prepodavatelya vysshej shkoly na sovremennom `etape razvitiya rossijskogo obschestva. *Mir nauki.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-avtoritete-prepodavatelya-vysshey-shkoly-na-sovremennom-etape-razvitiya-rossiyskogo-obschestva
9. Zautorova `E.V. K voprosu ob avtoritete uchitelya. *Voprosy pedagogiki*. 2019; № 10-1: 55-57.
10. Majer A.A. *Soprovozhdenie professional'noj uspeshnosti pedagoga DOU* Moskva: TC Sfera, 2014.
11. Kondrat'ev M.Yu. Avtoritet lichnosti i roli v real'no funkcioniruyuschej maloj gruppe. *Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya. Voprosy teorii i praktiki*: sbornik nauchnyh trudov. Vypusk 4; Ch. I. Moskva: MGPPU, 2006: 28-55.
12. Vazieva A.R. Uchenye o probleme avtoriteta pedagoga. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2016; № 4: 5-8.
13. Dormidontov R.A. Faktory formirovaniya avtoriteta pedagoga. *Paradigmata Poznani*. 2016; № 4: 41-43.
14. Abalova A.A. Predstavleniya ob avtoritete pedagoga v sovremennom mire. *Uchitel' i vremya*. 2023; № 18: 15-23.

Статья поступила в редакцию 04.08.26

УДК 378.147:372.881.1

Popova M.I., *postgraduate, senior lecturer, North-Eastern Federal University n. a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*

ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE SPEECH INTERACTION OF MASTER'S STUDENTS IN A HYFLEX LEARNING ENVIRONMENT. The article examines the organization of master's students' speech interaction in a HyFlex foreign language learning environment using the case of North-Eastern Federal University. The relevance of the study is determined by the need to ensure effective academic communication in international student groups participating in both face-to-face and online learning formats. Despite the growing interest in the HyFlex model in higher education, the pedagogical conditions for organizing speech interaction in multinational groups remain insufficiently explored. The study was conducted within the course Foreign Language for Academic and Professional Purposes among master's students enrolled in the 44.04.01 Pedagogical Education program. The most effective pedagogical conditions, forms, and methods for organizing speech interaction were identified. Based on the findings, practical recommendations for organizing speech interaction in a HyFlex foreign language learning environment were developed.

Keywords: **HyFlex learning, speech interaction, foreign language, master's students, hybrid learning, English for Academic and Professional Purposes, higher education, VooV Meeting**

М.И. Попова*, соискатель, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ HYFLEX-ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается организация речевого взаимодействия магистрантов в условиях HyFlex-обучения иностранному языку на примере Северо-Восточного федерального университета. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обеспечения эффективной академической коммуникации в международных студенческих группах, обучающихся в очном и дистанционном форматах. Несмотря на возрастающий интерес к модели HyFlex в высшем образовании, педагогические условия организации речевого взаимодействия в многонациональных группах остаются недостаточно изученными. Исследование проводилось в рамках дисциплины «Иностранный язык для академических и профессиональных целей» среди магистрантов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Определены наиболее эффективные педагогические условия, формы и методы организации речевого взаимодействия. Сформулированы практические рекомендации по его организации в условиях HyFlex-обучения иностранному языку.

Ключевые слова: **HyFlex-обучение, речевое взаимодействие, иностранный язык, магистранты, гибридное обучение, английский язык для академических и профессиональных целей, высшее образование, VooV Meeting**

Система образования вуза развивается в условиях цифровой трансформации и межкультурного взаимодействия обучающихся, что приводит к активному внедрению и использованию гибких форм организации учебного процесса. HyFlex-обучение (Hybrid-Flexible Learning) относится к одной из форм организации обучения студентов в университете и обеспечивает возможность синхронного участия студентов в практическом занятии в очном и дистанционном форматах.

Особую значимость HyFlex-обучение приобретает при преподавании иностранных языков, поскольку формирование коммуникативной компетенции невозможно без активного речевого взаимодействия обучающихся.

В условиях международной академической группы преподаватель сталкивается с необходимостью организации эффективной коммуникации между студентами, находящимися в разных странах, принадлежащими к различным языковым и культурным сообществам и использующими разные форматы участия в практических занятиях.

Анализ современных исследований показывает, что большинство опубликованных работ по проблемам HyFlex-обучения посвящено вопросам цифровой организации образовательного процесса и использованию информационных технологий. Вместе с тем методические аспекты организации речевого взаимодействия студентов при обучении иностранному языку в условиях HyFlex изучены недостаточно, что определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – выявить особенности организации речевого взаимодействия магистрантов в условиях HyFlex-обучения иностранному языку и определить педагогические условия, обеспечивающие эффективную академическую коммуникацию в международной группе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать отечественные и зарубежные исследования по проблеме HyFlex-обучения и организации речевого взаимодействия при обучении иностранным языкам; охарактеризовать особенности организации обучения

иностранному языку в условиях HyFlex; выявить особенности речевого взаимодействия магистрантов международной академической группы; определить наиболее эффективные формы, методы и приемы организации речевого взаимодействия студентов в условиях HyFlex-обучения; обобщить результаты исследования и сформулировать практические рекомендации по организации речевого взаимодействия магистрантов.

Научная новизна заключается в выявлении и научном обосновании педагогических условий, форм и методов организации речевого взаимодействия магистрантов в условиях HyFlex-обучения иностранному языку в международной академической группе. Выявлены наиболее эффективные педагогические условия, формы и методы организации академической коммуникации студентов, одновременно обучающихся в очном и дистанционном форматах.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений об организации речевого взаимодействия обучающихся в условиях HyFlex-обучения иностранному языку. Полученные результаты дополняют исследования в области методики обучения иностранным языкам, цифровой педагогики и межкультурной коммуникации.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов при организации обучения иностранному языку в магистратуре и других образовательных программах, реализуемых в формате HyFlex. Выявленные педагогические условия, формы и методы организации речевого взаимодействия могут использоваться преподавателями иностранных языков при реализации международных образовательных программ и совместных онлайн-курсов.

Развитие цифровой образовательной среды привело к появлению различных моделей организации обучения, сочетающих очные и дистанционные формы взаимодействия участников образовательного процесса. В современной литературе используются понятия blended learning, hybrid learning и HyFlex learning, однако исследователи подчеркивают, что данные модели не являются тождественными и отличаются как организацией образовательного процесса, так и степенью самостоятельности обучающихся [1–5].

Концепция HyFlex, предложенная Б. Битти, рассматривает обучение как гибкую образовательную систему, в которой студенты самостоятельно выбирают формат участия в каждом занятии без снижения качества освоения дисциплины. При этом преподаватель организует эквивалентные виды учебной деятельности для очных и дистанционных участников, обеспечивая их постоянное взаимодействие и достижение единых образовательных результатов [1]. Таким образом, в основе модели лежит не использование цифровых технологий как таковых, а педагогическое проектирование единого образовательного пространства.

В отечественных исследованиях основное внимание уделяется уточнению понятийного аппарата и определению места HyFlex среди других моделей обучения. Н.Х. Савельева, Н.В. Сазонова, Т.А. Пыркова, Е.М. Божко и О.В. Попонина показывают, что смешанное обучение объединяет различные образовательные технологии, направленные на развитие цифровых компетенций, коммуникативных навыков и самостоятельной деятельности студентов. Авторы отмечают, что существующие модели различаются соотношением очного и онлайн-компонентов, а также характером взаимодействия участников образовательного процесса [3].

Более дифференцированная трактовка категорий смешанного, гибридного и HyFlex-обучения представлена в исследовании М.С. Клевицкой и А.Б. Серых, которые выделяют три концептуальных подхода к интерпретации гибридной модели: как подвида смешанного обучения, как автономной формы синхронной работы в бинарной образовательной среде, а также как парадигмы гибкого гибридного (HyFlex) формата, ориентированной на персонализированную образовательную траекторию. При этом акцентируется, что современная реализация гибридного обучения должна гарантировать многообразие форматов участия, их индивидуализацию и сохранение равных образовательных возможностей вне зависимости от избранного студентом способа включения в учебный процесс [4].

Е.А. Коняева квалифицирует HyFlex в качестве эволюционного этапа развития гибридного обучения, акцентируя его сущностное отличие от классической гибридной схемы: если в последней формат работы детерминируется преподавателем либо институциональными установками, то в модели HyFlex субъектом выбора способа участия выступает сам обучающийся. Подобная трансформация детерминирует необходимость переосмысления методического инструментария, реорганизации интерактивного взаимодействия участников и модификации стратегий педагогического сопровождения учебной деятельности [5].

Особое значение для настоящего исследования имеет работа А.А. Ресенчук и Н.В. Тунёвой, посвященная использованию гибридного обучения в многонациональных группах студентов. Авторы показывают, что эффективность обучения иностранному языку определяется не только цифровыми платформами, но и организацией педагогического взаимодействия, использованием совместных форм работы, цифровых образовательных инструментов и постоянной обратной связи между преподавателем и обучающимися. Вместе с тем основное внимание исследования сосредоточено на организационно-технологической стороне гибридного обучения и использовании цифровых средств в преподавании английского языка для специальных целей [2].

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что в настоящее время достаточно подробно разработаны теоретические основы смешанного, гибридного и HyFlex-обучения, определены их концептуальные различия, преимущества и организационные особенности [1–6]. Вместе с тем большинство исследований посвящено вопросам цифровизации образовательного процесса, выбору образовательных платформ, формированию цифровых компетенций и общим вопросам педагогического взаимодействия. Анализ современных исследований свидетельствует о том, что методические аспекты организации речевого взаимодействия магистрантов международной группы в условиях одновременного очного и дистанционного обучения пока не получили достаточного освещения. В научной литературе практически отсутствуют исследования, посвящённые организации речевого взаимодействия студентов различных лингвокультурных групп, способам координации их совместной коммуникативной деятельности и педагогическим условиям, обеспечивающим равноправное участие всех обучающихся, независимо от формата их присутствия на занятии. Указанный пробел определил направление настоящего исследования.

В данной работе HyFlex-обучение рассматривается как организация образовательного процесса, при которой студенты, присутствующие в аудитории и подключённые дистанционно, одновременно участвуют в одном учебном занятии, достигая единых образовательных целей и осваивая одинаковое содержание обучения. Основное внимание уделяется не технологическим возможностям модели HyFlex, а методической организации речевого взаимодействия обучающихся. В этом случае цифровые средства выступают инструментом создания общего коммуникативного пространства, обеспечивающего активное взаимодействие всех участников учебного процесса, независимо от формата их участия.

Исследование выполнено на базе Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в рамках дисциплины «Иностранный язык для академических и профессиональных целей». В нем приняли участие 27 магистрантов международной академической группы: 16 студентов из Китайской Народной Республики, 9 российских студентов (большинство из которых являются естественными якутско-русскими билингвами) и 2 студента из Республики Камерун.

Особенностью организации обучения стало одновременное участие студентов в очном и дистанционном форматах в рамках одного учебного занятия. Магистранты из Китайской Народной Республики подключались к занятиям синхронно через платформу VooV Meeting, тогда как российские и камерунские студенты присутствовали в аудитории. Все виды учебной деятельности, включая обсуждения, выполнение групповых заданий и другие формы речевого взаимодействия, осуществлялись исключительно на английском языке. Это позволило сформировать единое коммуникативное пространство, в котором все участники имели равные возможности для включения в совместную работу независимо от формата обучения.

Проведенное исследование позволило определить педагогические условия, способствующие эффективной организации речевого взаимодействия магистрантов в условиях HyFlex-обучения иностранному языку. К числу таких условий относятся создание единого коммуникативного пространства для очных и дистанционных участников, организация совместной работы в смешанных международных мини-группах, использование английского языка как единого средства академического общения, распределение коммуникативных ролей при выполнении совместных заданий, а также систематическая рефлексия и своевременная обратная связь преподавателя. Совокупность этих условий обеспечивала активное участие всех магистрантов в академической коммуникации, независимо от способа их подключения к занятию.

Во время пробного обучения особое внимание уделялось организации активного речевого взаимодействия между студентами из разных стран. Во время практических занятий магистранты под руководством преподавателя выполняли письменные и устные задания академической направленности для развития навыков академической письменной и устной речи. Темы академических эссе «The Role of Academic Culture in University Education», «Effective Communication as a Key Factor of Academic Success», «How Choices Made in Education Influence Professional Development» и др. были сформулированы преподавателем в соответствии с содержанием основного пособия. Обсуждению проблемы плагиата в научной деятельности и академической культуры было уделено значительное количество академических часов. Межкультурные задания, включавшие обсуждение особенностей национальных систем образования, академических традиций, научной коммуникации и профессиональной подготовки, послужили дополнительным фактором активизации речевого взаимодействия внутри группы. Мотивация обучающихся к участию в дискуссиях повышалась постепенно во время общения на занятиях. Так, каждый докладчик представлял иную лингвокультурную среду, что делало академическое общение информативным и содержательным.

Магистранты проектировали презентации на академические темы, участвовали в дебатах и групповых обсуждениях на темы: «Academic Integrity: Why It Matters in Higher Education», «Effective Argumentation in Academic Discourse», «Handling Controversial Issues in Academic Communication», «Integrating Information from Multiple Academic Sources». Работа велась в смешанных мини-группах, со-

стоявших из студентов очного и дистанционного форматов обучения. Подобный формат речевого взаимодействия способствовал более аргументированному обсуждению и совместному решению различных коммуникативных задач (case-study и др.).

Результаты педагогического наблюдения продемонстрировали, что эффективность речевого взаимодействия в условиях HyFlex определяется не используемой цифровой платформой, а методикой организации учебного общения. Если преподаватель не организовывал обучение магистрантов, используя определенные педагогические условия, способствующие максимально результативной организации речевого взаимодействия магистрантов, активность китайских студентов, подключавшихся посредством VooV Meeting, постепенно снижалась. Свои ответы они писали в чате и не включались в обсуждение вопросов на актуальные проблемы, предложенные преподавателем на очном занятии, тогда как студенты, находившиеся в аудитории, проявляли инициативу заметно чаще. В результате было принято решение, что обучающимся в дистанционном формате необходимы задания, предполагающие их обязательное участие в совместной работе.

Примером подобного задания является обсуждение академического эссе. До занятия магистранты самостоятельно готовили индивидуальные доклады, на самом занятии преподаватель распределял студентов в смешанные мини-группы, в состав которых входили представители разных стран. Магистрантам предлагалось проанализировать содержания и структуры эссе: каждый аргумент проверялся на достоверность и обоснованность, лексико-грамматическое оформление текста обсуждалось, в итоге мини-группы выдвигали возможные варианты доработки. Такая же стратегия применялась во время академических презентаций, на которых магистранты не только представляли свою работу, но и активно анализировали выступления одногруппников.

После этапа дискуссий по различным спорным вопросам магистранты переходили к дебатам, на которых они предлагали разное видение тем, предложенных преподавателем и одногруппниками. Общение на занятиях велось исключительно на английском языке, каждый участник смешанной мини-группы представлял свои аргументы, отвечал на поставленные вопросы, комментировал другие доклады. Активное участие в обсуждении учитывалось при оценивании работы студентов. Преподаватель при этом следил за тем, чтобы в обсуждении участвовали как студенты, находившиеся в аудитории, так и подключавшиеся через платформу VooV Meeting.

Для равномерного распределения речевой нагрузки каждому участнику заранее определялась коммуникативная роль. В разные занятия студенты поочередно выполняли функции модератора, докладчика, эксперта, оппонента или секретаря. Такой подход позволял избежать ситуации, когда основная часть обсуждения приходилась только на студентов, находившихся в аудитории, и создавал условия для участия всех членов группы.

После завершения каждого задания проводился общий разбор. Вместе со студентами обсуждались удачные способы ведения академической дискуссии, типичные языковые ошибки и особенности межкультурного общения. Такая форма обратной связи помогала корректировать дальнейшую работу и поддерживала активность участников на последующих занятиях.

Индивидуальные письменные комментарии преподавателя, отправляемые на электронную почту студентов, способствовали снижению количества речевых ошибок, развитию навыков академического письма и ответственному подходу к обучению.

После завершения пробного обучения было выявлено, что к концу академического года китайские магистранты самостоятельно инициировали обсуждение во время практического занятия, уверенно обращались к однокурсникам без участия преподавателя и активнее участвовали в коллективном принятии решений. Данные результаты свидетельствуют о постепенном формировании учебной среды, в которой территориальная удаленность обучающихся перестает выступать существенным ограничением речевого взаимодействия.

Полученные результаты в целом согласуются с выводами Б. Битти относительно необходимости обеспечения эквивалентности образовательного опыта [1], однако расширяют существующие представления применительно к обучению иностранному языку. В отличие от исследований, посвященных преимущественно технологическим аспектам HyFlex-обучения [3–5], настоящее исследование показывает, что определяющим фактором успешной организации обучения является методически обоснованное проектирование речевого взаимодействия студентов, обеспечивающее их активное участие в совместной академической деятельности независимо от формата присутствия на занятии.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие практические рекомендации для преподавателей, организующих речевое взаимодействие магистрантов в условиях HyFlex-обучения иностранному языку:

1) формировать смешанные международные мини-группы, объединяющие студентов очного и дистанционного форматов обучения;

2) использовать задания, предполагающие достижение общего коммуникативного результата (совместная подготовка презентаций, взаимное рецензирование академических эссе, дебаты, анализ кейсов);

3) распределять коммуникативные роли между участниками группы, обеспечивая обязательное речевое участие каждого обучающегося;

4) организовывать регулярную рефлексию и оперативную обратную связь после выполнения коммуникативных заданий;

5) подбирать цифровые инструменты, исходя не только из их технических возможностей, но и из способности обеспечивать полноценное речевое взаимодействие и равное участие всех студентов.

Проведенное исследование подтвердило, что организация речевого взаимодействия магистрантов в условиях HyFlex-обучения представляет собой самостоятельную методическую задачу, решение которой связано с выявлением особенностей речевого взаимодействия и определением эффективных педагогических условий, форм и методов организации обучения иностранному языку.

Полученные результаты позволили выявить особенности организации речевого взаимодействия магистрантов при обучении иностранному языку в условиях HyFlex, обеспечивающего параллельное участие очных и дистанционных студентов в единой учебной среде в ходе совместной деятельности при решении коммуникативных задач академической направленности.

Были определены наиболее эффективные формы организации речевого взаимодействия: работа в смешанных мини-группах, ролевые игры, дискуссии, дебаты, задания межкультурной направленности и индивидуальная обратная связь преподавателя. Организация речевого взаимодействия в условиях HyFlex-обучения магистрантов обеспечила развитие навыков академического общения и формирование готовности к профессиональной межкультурной коммуникации. Таким образом, результаты подтверждают достижение цели работы.

Перспективы дальнейших исследований предполагают разработку диагностического инструментария оценки речевого взаимодействия обучающихся, совершенствование методического обеспечения HyFlex-обучения иностранным языкам и экспериментальную проверку эффективности предложенных педагогических условий, форм и методов организации речевого взаимодействия при обучении студентов различных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Beatty B.J. Transitioning to an Online World: Using HyFlex Courses to Bridge the Gap. *Proceedings of EDMEDIA 2007*: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Vancouver, Canada, 2007: 2701–2706.
2. Ресенчук А.А., Тунёва Н.В. Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021; Т. 5, № 3: 212–220.
3. Савельева Н.Х., Сазонова Н.В., Пыркова Т.А., Божко Е.М., Попонина О.В. Теоретические основы смешанного формата обучения. *Обзор педагогических исследований*. 2024; Т. 6, № 3: 207–215.
4. Клевицкая М.С., Серых А.Б. Механизмы диссеминации гибридных форм обучения в практике отечественной высшей школы. *Высшее образование сегодня*. 2024; № 3: 29–34.
5. Коняева Е.А. HyFlex как новая версия гибридного обучения. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2023; № 3 (39): 64–68.
6. Ван М., Дан Х., Чжоу С., Александрова Г.А. Стратегия построения гибридной модели обучения в вузах Китая на основе мультимедийных сетей. *Глобальный научный потенциал*. 2025; № 8 (173): 164–167.

References

1. Beatty B.J. Transitioning to an Online World: Using HyFlex Courses to Bridge the Gap. *Proceedings of EDMEDIA 2007*: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Vancouver, Canada, 2007: 2701-2706.
2. Resenchuk A.A., Tuneva N.V. Ispol'zovanie gibridnogo obucheniya v mnogonacional'nyh gruppah studentov vuza. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2021; T. 5, № 3: 212-220.
3. Savel'eva N.H., Sazonova N.V., Pyrkova T.A., Bozhko E.M., Poponina O.V. Teoreticheskie osnovy smeshannogo formata obucheniya. *Obzor pedagogicheskih issledovanij*. 2024; T. 6, № 3: 207-215.
4. Klevickaya M.S., Seryh A.B. Mehanizmy disseminacii gibridnyh form obucheniya v praktike otechestvennoj vysshej shkoly. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2024; № 3: 29-34.
5. Konyaeva E.A. HyFlex kak novaya versiya gibridnogo obucheniya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2023; № 3 (39): 64-68.
6. Van M., Dan H., Chzhou S., Aleksandrova G.A. Strategiya postroeniya gibridnoj modeli obucheniya v vuzah Kitaya na osnove mul'timedijnyh setej. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2025; № 8 (173): 164-167.

Статья поступила в редакцию 26.07.26

УДК 378.17:34:911

Peretochenkova O.U., *Cand. of Sciences (Geography), senior lecturer, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: olga75geo@mail.ru*
Usmanova E.F., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), usmanowa_ef@rambler.ru*
Khokhlova E.M., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*

GIS-BASED MAPPING OF REGIONAL LEGAL RISKS AS A TOOL FOR BUILDING PRACTICE-ORIENTED LEGAL LITERACY OF STUDENT YOUTH. The article proposes a new tool for student legal education: geoinformation mapping of regional legal risks. The idea is to use spatial visualization to show which legal issues are typical for a specific territory. These could include land cadastral disputes, environmental violations, labor and migration conflicts, and consumer risks. The collected data is then used in educational work with students. The topic is relevant because the content of legal education is usually quite abstract and not tied to the place where students live and study. Because of this, it has little personal relevance and seems distant. While geoinformation technologies are already widely used in urban planning, ecology, and criminology, they are practically unused in civic and legal education. The article attempts to fill this gap. Drawing on the theory of crime geography, critical cartography, and the Russian Federation's public policy in the area of legal literacy development, the author proposes a typology of regional legal risks suitable for mapping, a methodological algorithm for creating and using a legal risk map in project-based legal education work with students, and identifies the pedagogical potential and limitations of the method, including the issue of data quality and the ethical risk of stigmatizing territories. The theoretical significance of the study lies in expanding the tools of spatial (geographical) analysis to the field of legal pedagogy; its practical significance lies in providing university professors and youth policy specialists with a project-based tool for enhancing the practical value of legal literacy development in students majoring in fields other than law.

Keywords: **legal literacy, geoinformation systems, legal risk mapping, legal education, geography of crime, project-based education, student youth, legal awareness**

О.У. Переточенкова*, канд. геогр. наук, доц., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: olga75geo@mail.ru*
Е.Ф. Усманова*, канд. юр. наук, доц., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru*
Е.М. Хохлова*, канд. юр. наук, доц., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*

ГЕОИНФОРМАЦИОННОЕ КАРТИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ РИСКОВ РЕГИОНА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье предлагается новый инструмент для правового просвещения студентов: геоинформационное картирование правовых рисков региона. Суть идеи в том, чтобы с помощью пространственной визуализации показывать, какие правовые проблемы типичны для конкретной территории. Это могут быть земельно-кадастровые споры, экологические нарушения, трудовые и миграционные конфликты, потребительские риски. Собранный таким образом материал затем используется в воспитательной работе со студентами. Тема актуальна потому что содержание правового просвещения обычно довольно абстрактно и никак не привязано к месту, где живут и учатся студенты. Из-за этого оно слабо затрагивает их лично, кажется чем-то далёким. При этом геоинформационные технологии уже вовсю работают в градостроительстве, экологии, криминологии, но для гражданского и правового образования их практически не применяют. Статья как раз и пытается этот пробел восполнить. Опираясь на теорию географии преступности, критическую картографию и государственную политику Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности, авторы предлагают типологию региональных правовых рисков, пригодных для картирования, методический алгоритм создания и использования карты правовых рисков в проектной правовоспитательной работе со студентами, а также определяют педагогический потенциал и ограничения метода, включая проблему качества данных и этический риск стигматизации территорий. В работе расширен инструментарий пространственного (географического) анализа на область юридической педагогики; практический результат работы заключается в предоставлении преподавателям вузов и специалистам молодёжной политики проектного инструмента повышения практической значимости работы по формированию правовой грамотности студентов неюридических специальностей.

Ключевые слова: **правовая грамотность, геоинформационные системы, картирование правовых рисков, правовое просвещение, география преступности, проектное обучение, студенческая молодёжь, правосознание**

Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие правовой грамотности и правосознания граждан признано на государственном уровне самостоятельным направлением государственной политики [1]. Вместе с тем содержание правового просвещения молодёжи традиционно строится на обобщённом, территориально нейтральном материале: разбираются типовые казусы, оторванные от конкретной местности проживания и обучения студента. Подобная абстрактность снижает субъективную значимость правовой информации и затрудняет перенос полученных знаний в реальную жизненную практику. Одновременно с этим геоинформационные технологии (ГИС) давно и успешно применяются в смежных областях знания: градостроительстве, экологическом мониторинге, а также в криминологии, где сложилось самостоятельное направление изучения пространственного распределения преступности [2; 3]. При этом потенциал геоинформационного картирования для целей гражданского и правового просвещения студенческой молодёжи в отечественной педагогической литературе практически не рассматривался, что делает обращение к данной теме своевременным.

Цифровизация образования и воспитательной работы набирает обороты: электронные сервисы и открытые базы данных уже привычны для социально-гуманитарных дисциплин, но в правовом просвещении их используют нерегулярно. Хотя государственная политика в области правовой грамотности требует от образования не столько лекций и разъяснений, сколько интерактива и практической деятельности [1].

Цель нашей работы – теоретически и методически обосновать, как геоинформационное картирование правовых рисков региона может стать инструментом для формирования практической правовой грамотности студентов.

Мы ставим перед собой такие задачи: выяснить, какие теоретические основания есть у пространственного (географического) анализа в правовой сфере; составить типологию региональных правовых рисков, которые можно наносить на карту для просветительских целей; предложить алгоритм, как такую карту создавать и использовать в проектной работе со студентами; оценить педагогические возможности и слабые стороны этого метода.

Мы не ставим здесь задачу эмпирически проверить алгоритм, это статья теоретико-методическая, она показывает, как можно организовать такой проект, но не содержит отчёта о проведённых занятиях.

Работа выполнена на основе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы по географии преступности, геоинформатике, критической картографии и педагогике высшей школы, а также нормативных правовых актов, определяющих государственную политику в сфере правового просвещения, с использованием метода педагогического моделирования, применённого для разработки методического алгоритма создания и использования карты правовых рисков. Приведённый в статье иллюстративный пример использования метода носит модельный характер и не является результатом эмпирического исследования конкретной территории.

Научная новизна исследования состоит в переносе инструментария географии преступности и геоинформационного картографирования из правоохранительной и научно-географической сфер в область педагогики высшей школы с изменением целевой функции метода: не выявление и профилактика правонарушений, а формирование практико-ориентированной правовой грамотности студентов посредством их собственной проектной деятельности по сбору, геокодированию и анализу открытых данных о правовых рисках территории.

Теоретическая значимость заключается в том, что предложенный подход расширяет представления о дидактических возможностях пространственного анализа применительно к юридической педагогике и дополняет существующие модели правового просвещения молодёжи пространственным измерением.

Практическая значимость состоит в том, что предложенный методический алгоритм может быть использован преподавателями вузов, специалистами по воспитательной и молодёжной политике при организации проектной и внеаудиторной работы, направленной на формирование правовой грамотности студентов.

Идея пространственной локализации правовых явлений имеет давнюю традицию в криминологии. Ещё в первой половине XIX века во Франции были составлены первые карты территориального распределения уровня преступности, а в дальнейшем сформировалось самостоятельное направление криминологических исследований – география преступности, изучающая пространственно-временное распределение противоправных деяний и его связь с иными социальными, экономическими и демографическими характеристиками территории. Как отмечает В.В. Лунеев, география преступности находится на стыке социально-экономической географии и криминологии и позволяет соотнести структуру и динамику преступности с плотностью, миграцией и условиями жизни населения конкретной территории [2].

Геоинформационные технологии дали пространственному анализу правовых явлений новый инструментарий. К.Ю. Сикач на примере российского и зарубежного опыта картографирования преступности показывает, что современные ГИС-средства и приёмы визуализации позволяют не просто увидеть, где совершаются правонарушения, но и проследить их связь с социальными и экономическими условиями, а готовые карты использовать для профилактики [3]. Ту же схему можно применить к гражданско-правовым, экологическим и трудовым рискам региона, их до сих пор никто не картографировал, но полученные карты служили бы не полицейским, а образовательным целям.

За пределами криминологии подобный перенос инструментов встречается редко. Градостроители и экологи давно наносят на карты зоны затопления, санитарной охраны, уязвимые территории, но идея обозначить на карте не физическую угрозу, а типичные правовые затруднения жителей конкретного района в юридическом образовании почти не встречается.

Причина в самом подходе к преподаванию: право чаще всего подают как универсальную систему норм, которая действует везде одинаково. А на деле её применение всегда привязано к месту, к тому, кто там живёт, где работает, какие услуги доступны и как вообще устроена местная жизнь.

С технической стороны геоинформационные системы позволяют решать такие задачи без особых сложностей: привязать адреса к координатам, построить картограммы и диаграммы, выявить скопления однотипных ситуаций, совместить разные слои информации друг с другом. Всё это уже работает, остаётся только перенести на правовой материал.

Применительно к образовательным целям принципиально важно, что значительная часть этих инструментов сегодня доступна в бесплатных или условно-бесплатных веб-сервисах (конструкторах карт), не требующих от пользователя специальной геоинформатической подготовки и профессионального программного обеспечения, что снимает один из основных барьеров использования ГИС-инструментов в массовой образовательной практике.

Показательный пример – конструктор карт в составе Яндекс.Карт: он позволяет за несколько минут нанести на карту точки, привязать к каждой описание и источник, раскрасить их по группам риска и опубликовать результат по ссылке, не требуя от студента ни установки специализированного программного обеспечения, ни знания языков запросов. Для сравнения: ещё десять лет назад аналогичная задача потребовала бы навыков работы с полноценной геоинформационной системой и заметно более длительного обучения, что на практике исключало подобные проекты из арсенала преподавателя-неспециалиста в области геоинформатики.

Стоит сказать и о технических ограничениях бесплатных картографических конструкторов: у большинства из них есть лимит на число точек или слоёв в одной карте, а совместная работа нескольких студентов над одним проектом иногда требует создания общего аккаунта или пересылки файла экспорта между участниками группы. Для небольшого учебного проекта на семестр эти ограничения обычно не критичны, но преподавателю стоит заранее проверить конкретный сервис на практике, а не полагаться на общее описание его возможностей: интерфейсы бесплатных инструментов меняются чаще, чем успевают обновляться методические рекомендации.

Ещё одним теоретическим основанием служит направление критической картографии, в рамках которого карта рассматривается не как нейтральное отображение действительности, а как инструмент, способный участвовать в осмыслении и переосмыслении социальной реальности самим создателем карты [4]. Применительно к задачам настоящего исследования это означает, что педагогический эффект геоинформационного картирования связан не столько с готовой картой как продуктом, сколько с самим процессом её создания студентом: сбором данных, их геокодированием, интерпретацией пространственных закономерностей.

С точки зрения критической картографии любая карта является не столько объективным изображением территории, сколько результатом отбора, обобщения и интерпретации данных её составителем, а значит, высказыванием, несущим определённую точку зрения [4]. Отсюда, с одной стороны, познавательный потенциал самостоятельного составления карты студентом: принимая решения о том, какие данные включать в карту и как их классифицировать, обучающийся неизбежно осмысляет содержательную сторону картируемых правовых явлений. С другой стороны, этическая ответственность создателя карты за то, как предложенная им интерпретация данных может быть воспринята, что подробнее рассматривается ниже в разделе об ограничениях метода.

Из этого же тезиса вытекает и практическая рекомендация для преподавателя: прежде чем студенты приступят к сбору данных, стоит обсудить с группой сам факт, что любая карта – это выбор, а не зеркало. Уже решение о том, какую единицу территории брать за основу – микрорайон, улицу или весь городской округ, меняет то, какие закономерности окажутся видны, а какие будут смазаны или вовсе незаметны. Обсуждение этого выбора до начала практической работы снимает у студентов иллюзию, будто готовая карта – это объективный факт, а не результат их собственных методических решений.

В основе подхода – контекстное (деятельностное) обучение: студент осваивает содержание не через лекции, а через участие в деятельности, которая имитирует предметный и социальный контекст будущего применения знаний [5]. Работа над картой правовых рисков региона как раз вписывается в эту логику: она не предполагает простого воспроизведения готового материала, а требует самостоятельного содержательного и пространственного анализа.

По А.А. Вербицкому, в таком обучении предметное содержание осваивается через моделирование в учебной деятельности реальных условий: профессиональных или общественных. При этом студент оказывается личностно включён в процесс. Карта правовых рисков как раз даёт такой эффект: на каждом этапе нужно принимать собственные решения, а материалом служит не абстрактный казус, а реальная территория, где студент живёт, учится и бывает каждый день.

На практике это заметно по отношению студентов. Чужой условный пример часто воспринимается как формальность: отчитался и забыл. А вот разобраться в правовых проблемах собственного района, где ты снимаешь квартиру или живут родители, – совсем другое дело. Преподаватели, которые уже использовали похожие проектные форматы в смежных дисциплинах, замечают: территориальная привязка превращает учебное задание в тему, которая остаётся с человеком и после занятия, а не исчезает вместе со сданной работой.

Для правового просвещения молодёжи традиционный криминологический подход имеет смысл расширить: выйти за рамки уголовно-правовой сферы и выделить несколько групп региональных правовых рисков.

Первую группу образуют земельно-имущественные и кадастровые риски: споры о границах участков, самовольные постройки, реестровые ошибки; значительная часть подобных данных в обезличенном виде доступна через открытые сервисы, в частности, публичную кадастровую карту Росреестра [6]. Конкретным источником данных для этой группы рисков может служить не только сама кадастровая карта, но и общедоступная выписка из Единого государственного реестра недвижимости: по кадастровому номеру участка она бесплатно показывает базовые сведения о границах, площади и статусе регистрации прав. Для учебных целей студентам полезно один раз пройти через получение такой выписки самостоятельно: это не только источник данных для карты, но и вполне жизненный навык, который может пригодиться им самим при покупке или аренде недвижимости. Вторую группу составляют экологические правовые риски: территории с зафиксированными нарушениями природоохранного законодательства, что соотносится с направлением энвайронментальной криминологии, изучающей взаимодействие среды и противоправного поведения. Третью группу образуют трудовые и миграционные риски, характерные для территорий с определённой отраслевой структурой занятости (сезонные и вахтовые работы, трудовая миграция). Четвёртую группу составляют потребительские правовые риски, связанные с территориальной концентрацией определённых видов торговых и сервисных практик. Наконец, пятую, наиболее изученную в криминологии группу составляют собственно правонарушения и преступления, пространственное распределение которых частично отражено в официальной статистике правоохранительных органов и судов.

Важно оговориться, что границы между этими группами на практике условны: спор о задержке заработной платы на предприятии, которое одновременно нарушает природоохранное законодательство, легко относится сразу к двум группам, а конфликт вокруг самовольной постройки может иметь и потребительскую, и земельно-имущественную сторону. Подобная условность не мешает работе, а скорее становится дополнительным материалом для обсуждения со студентами: право редко устроено так аккуратно, как выглядит в учебнике, и один и тот же жизненный случай почти всегда можно рассмотреть с нескольких сторон одновременно.

Каждая из перечисленных групп правовых рисков может быть далее детализирована применительно к задачам конкретного образовательного проекта. Так, в составе земельно-имущественных и кадастровых рисков стоит отдельно выделять споры о границах смежных участков, случаи самовольного занятия земель и территории с высокой долей реестровых ошибок, препятствующих регистрации прав. Трудовые и миграционные риски удобнее детализировать применительно к отраслевой структуре региональной экономики: для территорий с развитым сельским хозяйством и строительством это, как правило, риски, связанные с неоформленными трудовыми отношениями и привлечением иностранной рабочей силы, тогда как для территорий с развитой сферой услуг – риски, связанные с нестандартной занятостью и самозанятостью.

Особняком стоит шестая группа региональных правовых рисков: финансово-правовые риски, связанные с закредитованностью населения, деятельностью микрофинансовых организаций, а также территориальной концентрацией проце-

дур банкротства физических лиц. Несмотря на то что подобные данные носят более чувствительный характер и требуют особенно тщательного соблюдения принципа обезличивания, обобщённая статистика в этой сфере, публикуемая финансовым регулятором и судебными органами в открытом доступе, также может быть картирована и использована для правового просвещения студентов в части базовой финансовой и правовой грамотности.

Такая типология позволяет уйти от узко правоохранительного понимания правового риска и сформировать у студентов представление о праве как о системе, регулирующей широкий круг повседневных, а не только деликтных отношений.

На уровне отдельной кафедры внедрение подобного проекта не требует согласования на уровне образовательного стандарта: он вписывается в раздел рабочей программы, отведённый под практические и семинарские занятия, и может оформляться как один из вариантов итогового задания по дисциплине, а не как отдельный факультативный курс. Это заметно упрощает его внедрение по сравнению с методами, требующими пересмотра учебного плана.

На практике это означает, что попробовать метод может даже один преподаватель, ведущий один поток, без согласования с коллегами и без изменения формальных документов дисциплины. При неудаче достаточно вернуться к прежнему формату семинара на следующий год. Такая низкая цена входа делает метод удобным полигоном именно для первичной апробации: прежде чем рекомендовать его на уровне кафедры или факультета, стоит убедиться, что он работает в рамках одной конкретной группы и одного конкретного курса.

Стоит отметить и обратную сторону этого эффекта: студент, привыкший воспринимать право исключительно как то, что нарушается и наказывается, после подобной работы начинает замечать, что право точно так же регулирует аренду квартиры, возврат некачественного товара или порядок голосования на собрании собственников, то есть ситуации, в которых он сам оказывается регулярно, а не только теоретически. Это смещение фокуса с деликтного на повседневное измерение права представляется не менее важным педагогическим результатом, чем собственно навык работы с картой.

Предлагаемый методический алгоритм включает пять этапов и реализуется в форме студенческого проекта, что соответствует принципам контекстного обучения [5].

Первый этап – постановка задачи и выбор территории (район проживания, район расположения вуза, муниципальное образование), а также определение группы (групп) правовых рисков из предложенной типологии, которые будут картированы. Второй этап – сбор открытых данных: официальная статистика прокуратуры, судов, органов местного самоуправления, публичная кадастровая карта, открытые данные природоохранных ведомств, публикации в региональных средствах массовой информации. Третий этап – геокодирование собранных сведений и их нанесение на карту с использованием общедоступных ГИС-инструментов; на этом этапе преподаватель обеспечивает методическое сопровождение, разъясняя студентам принципы работы с пространственными данными [7]. Четвёртый этап – анализ полученной карты: выявление территориальных закономерностей, соотнесение выявленных рисков с социально-экономическими характеристиками территории, формулирование выводов о наиболее вероятных правовых ситуациях, с которыми может столкнуться житель данного района. Пятый этап – презентация и коллективное обсуждение результатов, в ходе которого преподаватель организует разбор правовых механизмов предупреждения и разрешения выявленных типов ситуаций, переводя пространственный анализ в практическое правовое знание.

На практике границы между этапами редко бывают такими же чёткими, как в описании: студенты нередко возвращаются к сбору данных уже на этапе анализа, обнаружив, что какого-то источника не хватает для объяснения замеченной закономерности, или уточняют постановку задачи после того, как первые собранные данные оказались беднее, чем ожидалось. Преподавателю стоит закладывать такую цикличность заранее, а не воспринимать возврат к предыдущему этапу как отклонение от плана. Для проектной работы это скорее норма, чем исключение.

По продолжительности такую работу разумно рассчитывать на четыре-пять учебных недель при еженедельной аудиторной встрече: первая неделя уходит на постановку задачи и распределение ролей внутри группы, вторая-третья – на сбор данных и геокодирование, четвёртая – на анализ и подготовку презентации, пятая – на само обсуждение. Более сжатые сроки на практике приводят к тому, что студенты успевают только механически нанести точки на карту, не оставляя времени на содержательный разбор стоящих за ними правовых механизмов, ради которого весь проект и затевается.

Для реализации второго и третьего этапов предложенного алгоритма могут использоваться как специализированные геоинформационные системы (QGIS, ArcGIS Online), так и общедоступные веб-сервисы картографических конструкторов (Яндекс.Карты, Google My Maps, 2ГИС), не требующие от студентов предварительной геоинформатической подготовки. На этапе геокодирования преподавателю стоит заранее подготовить студентам краткую инструкцию по переводу адресных данных в географические координаты и по нанесению точечных, линейных и полигональных объектов на карту, поскольку именно технические затруднения данного этапа наиболее часто становятся препятствием для завершения проекта.

Для оценки результатов работы студентов над картой правовых рисков целесообразно использовать комплекс критериев: полноту и достоверность собранных данных с указанием использованных источников; корректность геокодирования и технического оформления карты; глубину содержательного правового анализа выявленных пространственных закономерностей, включая указание на нормы права и правовые механизмы, применимые к каждой из выявленных ситуаций; а также способность студентов критически оценить ограничения использованных данных и обсудить этические аспекты представления информации о правовых рисках конкретной территории.

К перечисленным критериям стоит добавить и взаимное рецензирование работ внутри группы: прежде чем карта будет представлена преподавателю, её имеет смысл показать другой студенческой команде и попросить сформулировать вопросы или сомнения по существу собранных данных. Подобный обмен не только повышает качество итоговой работы, но и приучает студентов к тому, что любой аналитический продукт, включая собственный, стоит проверять на прочность чужим взглядом, а не принимать на веру только потому, что данные откуда-то взяты.

Карта в данном случае выступает не итоговым результатом работы, а лишь опорным материалом: содержательным ядром остаётся разбор правовых механизмов, стоящих за выявленными пространственными закономерностями.

В качестве модельной иллюстрации можно рассмотреть проект по картированию правовых рисков на территории городского округа Саранск и прилегающих районов Республики Мордовия. Отраслевая структура региона, сочетающая развитое сельское хозяйство и опорный университетский центр, предполагает вероятную территориальную специфику рисков: для сельских районов – земельно-имущественные споры и сезонные трудовые риски, для городского округа – потребительские риски и риски, связанные с рынком аренды жилья, актуальные для иногородних студентов. Подчеркнём, что приведённое описание носит исключительно иллюстративный модельный характер и не является результатом эмпирического анализа конкретных данных; содержательное наполнение подобной карты в каждом учебном проекте должно определяться результатами самостоятельной работы студентов с актуальными открытыми источниками.

Похожий по логике проект для другого региона выглядел бы совсем иначе: не потому, что метод чем-то отличается, а потому, что структура рисков сама по себе территориальна. Для промышленного центра с высокой долей вахтовой занятости на первый план, скорее всего, вышли бы трудовые и миграционные риски; для курортного региона – сезонные потребительские споры и вопросы аренды жилья туристами; для крупного мегаполиса – риски, связанные с плотной жилой застройкой и спорами между собственниками. Именно эта территориальная специфичность и отличает предлагаемый подход от разбора типовых, оторванных от места казусов: студент видит не абстрактную правовую систему, а то, как эта система преломляется применительно к его собственному городу или району.

У геоинформационного картирования как педагогического инструмента есть несколько сильных сторон. Прежде всего, оно делает правовой материал ближе и понятнее студенту, потому что обсуждаются не отвлечённые нормы, а реальные ситуации на знакомой ему территории. Для неюридических направлений это особенно ценно, ведь абстрактность права – одна из главных трудностей в его преподавании. Кроме того, работа с картами учит находить, анализировать и критически осмысливать открытые данные, а это уже навык не узкоправовой, а скорее общеобразовательный. Проектный формат, в котором строится такая работа, помогает развивать те стороны правосознания, которые обычно остаются в тени при традиционной подаче материала – деловую и гражданскую. Крюкова Т.Б. и Моисеев Е.Ю. как раз отмечали, что именно эти сферы хуже всего формируются в стандартной модели правового обучения [8]. Наконец, когда студенты вместе разбирают и наносят на карту правовые проблемы своего региона, они видят, что эти проблемы не единичны и в принципе решаемы. Это работает на снижение правового нигилизма и помогает формировать чувство ответственности [9].

Можно предположить и то, как обычно реагируют студенты на первое знакомство с подобным заданием: часть группы поначалу воспринимает его как техническую задачу «нанести точки на карту» и только в процессе работы, сталкиваясь с необходимостью объяснить обнаруженную закономерность, начинает задавать содержательные правовые вопросы. Эта смена фокуса от технической стороны к содержательной представляется скорее закономерной, чем нежелательной: она отражает обычную логику освоения нового инструмента, когда сначала осваивается форма и только потом заполняется содержанием, а не признак того, что задание изначально было сформулировано неверно.

Ещё один эффект, о котором стоит сказать отдельно, – перенос навыка за пределы самого курса. Студент, однажды прошедший через сбор открытых данных, их проверку на достоверность и сопоставление с нормативным текстом, скорее всего, будет иначе относиться и к другим источникам информации: новостям, публикациям в социальных сетях, слухам о том, «как у нас тут бывает». Привычка спрашивать, откуда взялись данные и насколько им можно доверять, формируется в контексте конкретного правового проекта, но по своей природе выходит далеко за пределы правового просвещения как такового.

Формирование правосознания традиционно рассматривается как процесс, включающий несколько относительно самостоятельных компонентов: познавательный (когнитивный), эмоционально-оценочный и поведенческий, соотношение объективных и субъективных факторов формирования которых у студенческой молодёжи подробно рассматривается Я.В. Сандулом [10]. Предлагаемый метод геоинформационного картирования оказывает воздействие на все три компонента: познавательный – через самостоятельное освоение студентом конкретного правового материала; эмоционально-оценочный – через личностную значимость правовых проблем, локализованных на знакомой студенту территории; поведенческий – через практико-ориентированный характер итогового обсуждения правовых механизмов предупреждения и разрешения выявленных ситуаций, ориентированный на реальное правовое поведение обучающегося как жителя данной территории.

Для преподавателя эта трёхкомпонентная модель – не абстракция, а практическая подсказка. Она помогает быстро понять, на каком именно этапе студент спотыкается и что именно нужно сделать. Если проблема в знании нормы, достаточно ещё раз разъяснить материал. Если в отношении к ситуации, полезно обсудить, почему это вообще важно для него лично. Если в действии, дать возможность потренироваться на конкретном примере. Без такого различения легко уйти в бесконечное повторение теории, хотя студенту на самом деле не хватает не знаний, а простой уверенности, что он сможет применить их сам.

Однако у этого подхода есть свои слабые места. Прежде всего, открытые данные по регионам и видам рисков сильно разнятся по качеству и полноте, на их основе не всегда удаётся построить по-настоящему достоверную карту. Кроме того, публичное отображение правонарушений и рисков на карте может невольно заклеймить целые районы и их жителей, поэтому преподавателю важно тщательно формулировать выводы и обязательно обсуждать со студентами этическую сторону картирования. Ещё одна опасность – подмена глубокого правового анализа статистическими выкладками и пространственными закономерностями; карта не должна оставаться самоцелью, за цифрами всегда должны стоять разобранные правовые механизмы. И, наконец, сам метод требует от преподавателя не только юридической подготовки, но и навыков работы с цифровыми инструментами, а значит, нужна продуманная система повышения квалификации.

Есть и обратная опасность: увлёкшись наглядностью карты, можно переоценить значение пространственных закономерностей. Скажем, скопление точек на карте легко принять за доказательство причинно-следственной связи, хотя на деле оно может объясняться просто тем, что по одному району данных собрали больше, чем по соседнему. Поэтому студентов стоит специально учить не доверять карте слепо, а каждый раз уточнять: не обусловлена ли эта картина тем, как собирались данные, а не реальной ситуацией на месте.

Есть и сугубо правовой нюанс: работа с данными о правонарушениях и спорах, где фигурируют люди, обязывает строго соблюдать закон о персональных данных. Карта рисков должна показывать территориальное распределение типовых правовых ситуаций, а не информацию о конкретных лицах. Это требование лучше прописывать прямо в постановке задачи.

Чтобы не стигматизировать отдельные районы, можно использовать несколько приёмов: оперировать относительными цифрами, а не абсолютными, сравнивать локальные показатели со средними по региону и обязательно проговаривать со студентами, что концентрация тех или иных правовых проблем на определённой территории чаще всего связана не с особенностями местных жителей, а с социально-экономическими и институциональными условиями.

Полезно перед финальным показом обсудить карту с коллегой: методистом или другим преподавателем кафедры. Свежий взгляд легче замечает формулировки, которые сами авторы, уже погрузившиеся в материал, перестали воспринимать как рискованные или обидные для жителей. Такого рода внутреннее рецензирование не требует специальной процедуры, достаточно короткого разговора накануне презентации.

Подводя итог, можно сказать, что геоинформационное картирование правовых рисков региона – это хотя и не опробованный ранее в отечественной педагогике, но вполне обоснованный с методологической точки зрения инструмент. Его применение способно сделать правовое просвещение студентов более практико-ориентированным. Предложенный методический алгоритм опирается на три основания: традицию географии преступности, возможности геоинформационных систем и принципы контекстного обучения. Всё это вместе позволяет уйти от простого пересказа абстрактных норм и перевести работу в формат самостоятельной проектной деятельности, привязанной к конкретной территории – той, где студенты живут и учатся. Таким образом, цель исследования достигнута, научная новизна обоснована.

Дальнейшую работу в этом направлении можно вести сразу в нескольких плоскостях. Прежде всего, это эмпирика: сравнить показатели правовой грамотности и правовой активности у студентов, прошедших через подобный проект, с показателями тех, кто изучал те же темы в традиционном формате. Важна и методическая база: нужны типовые задания для разных специальностей и регионов, чтобы преподаватель не изобретал проект каждый раз заново. А когда появятся более простые инструменты картирования, порог входа снизится, и метод станет доступнее для массовой практики, а не останется уделом отдельных экспериментальных курсов.

На практике внедрение потребует предварительной подготовки преподавателей, адаптированных под профиль студенческих заданий, и чёткого перечня открытых источников данных для конкретного региона.

При всём этом не стоит забывать о границах метода: качество открытых данных не везде одинаково, есть риск стигматизации территорий, да и сама подготовка преподавателей требует времени и ресурсов. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на эмпирическую проверку предложенного алгоритма, стоит опробовать его в проектной и воспитательной работе вузов разного профиля и оценить, как это влияет на уровень правосознания студентов.

При этом важно, чтобы такая проверка не свелась к формальному замеру «до» и «после»: интерес представляет не только итоговый уровень правовых знаний, но и то, меняется ли у студентов сама готовность действовать самостоятельно в правовой ситуации, то есть именно тот разрыв между знанием и поведением, ради сокращения которого метод и предлагается. Если подобная связь подтвердится хотя бы на небольшой выборке, это станет достаточным основанием для более широкой апробации геоинформационного картирования правовых рисков в практике вузовского правового просвещения.

Библиографический список

1. *Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан.* Утверждено Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168. *Available at: https://docs.cntd.ru/document/902288529*
2. Лунеев В.В. *Преступность XX века: мировые, региональные и российские тенденции*. Москва: Волтерс Клувер, 2005.
3. Сикач К.Ю. Картографирование преступности как один из инструментов борьбы с ней: мировой и российский опыт. *Геополитика и экогеодинамика регионов*. 2016; Т. 2 (12), Выпуск 2: 63–72.
4. Wood D. *The Power of Maps*. New York: Guilford Press, 1992.
5. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
6. *Публичная кадастровая карта*: официальный сервис Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестр). Available at: https://pkk.rosreestr.ru
7. Королёв Ю.К. *Общая геоинформатика. Ч. I. Теоретическая геоинформатика. Выпуск 1.* Москва: Издательство СП ООО «Дата+», 1998.
8. Крюкова Т.Б., Моисеев Е.Ю. Диагностика уровня сформированности правового сознания студентов в практике их подготовки в техническом вузе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 5 (47).
9. Зрячкин А.Н. *Правовой нигилизм: сущность, причины, пути преодоления: учебное пособие*. Саратов: Издательство Саратовской гос. акад. права, 2009.
10. Сандул Я.В. Соотношение объективных и субъективных факторов правового воспитания студенчества. *Знание. Понимание. Умение*. 2010; № 2: 252–256.

References

1. *Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v sfere razvitiya pravovoj gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan*. Utverzhdeno Prezidentom RF 28.04.2011 № Pr-1168. Available at: https://docs.cntd.ru/document/902288529
2. Luneev V.V. *Prestupnost' XX veka: mirovye, regional'nye i rossijskie tendencii*. Moskva: Volters Kluver, 2005.
3. Sikach K.Yu. Kartografirovanie prestupnosti kak odin iz instrumentov bor'by s nej: mirovoj i rossijskij opyt. *Geopolitika i `ekogeodinamika regionov*. 2016; T. 2 (12), Vypusk 2: 63-72.
4. Wood D. *The Power of Maps*. New York: Guilford Press, 1992.
5. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
6. *Publichnaya kadastrovaya karta*: oficial'nyj servis Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj registracii, kadastra i kartografii (Rosreestr). Available at: https://pkk.rosreestr.ru
7. Korolev Yu.K. *Obschaya geoinformatika.* Ch. I. Teoreticheskaya geoinformatika. Vypusk 1. Moskva: Izdatel'stvo SP OOO «Data+», 1998.
8. Kryukova T.B., Moiseev E.Yu. Diagnostika urovnya sformirovannosti pravovogo soznaniya studentov v praktike ih podgotovki v tehnicheskom vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 5 (47).
9. Zryachkin A.N. *Pravovoj nigilizm: suschnost', prichiny, puti preodoleniya:* uchebnoe posobie. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskoj gos. akad. prava, 2009.
10. Sandul Ya.V. Sootnoshenie ob`ektivnyh i sub`ektivnyh faktorov pravovogo vospitaniya studenchestva. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 2: 252-256.

Статья поступила в редакцию 18.08.26

УДК 378.12

Fisenko O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olfiss@list.ru*
Adonina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lar_sad@list.ru*
Kosareva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: kosareva_l@list.ru*

VALUE-SEMANTIC ORIENTATION OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION: AN AXIOLOGICAL ASPECT. Drawing on the axiological approach, the article examines the value-semantic orientation of a university teacher as a condition for the pedagogically meaningful use of the university's digital educational environment. The digital environment is characterized not only as a technological resource but also as an axiologically significant space of the teacher's professional values and meanings; the content of the concept "value-semantic orientation of a teacher" is clarified, and its five structural and content components are identified – value, semantic, communicative-humanistic, reflective, and regulatory. The empirical basis was a survey of 40 teachers of technical universities using a five-point scale and open-ended questions. It is established that teachers perceive the digital educational environment as an internally contradictory space: academic integrity, a humanistic orientation, and responsibility are rated most highly, whereas the leading risks are recognized as the formalization of communication, the loss of an individual approach, the weakening of the educational (upbringing) function, and the substitution of pedagogical content by technical means. The authors conclude that the digital educational environment requires not so much technological modernization as a rethinking of the value foundations of education, and that the teacher's value-semantic orientation serves as a condition for the meaningful use of digital technologies and as a guideline for the methodological support of teachers.

Keywords: **value-semantic orientation, axiological approach, digital educational environment, university teacher, professional meanings, academic integrity, digital ethics, value-semantic risks**

О.С. Фисенко*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: olfiss@list.ru*
Л.В. Адонина*, канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: lar_sad@list.ru*
Л.А. Косарева*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: kosareva_l@list.ru*

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье на основе аксиологического подхода рассматривается ценностно-смысловое ориентирование преподавателя как условие педагогически осмысленного использования цифровой образовательной среды вуза. Цифровая среда охарактеризована не только как технологический ресурс, но и как аксиологически значимое пространство профессиональных ценностей и смыслов преподавателя; уточнено содержание понятия «ценностно-смысловое ориентирование преподавателя» и выделены его пять структурно-содержательных компонентов: ценностный, смысловой, коммуникативно-гуманистический, рефлексивный и регулятивный. Эмпирическую базу составило анкетирование 40 преподавателей технических вузов с использованием пятибалльной шкалы и открытых вопросов. Установлено, что преподаватели воспринимают цифровую образовательную среду как внутренне противоречивое пространство: наиболее высоко оцениваются академическая честность, гуманистическая направленность и ответственность, тогда как ведущими рисками признаются формализация общения, утрата индивидуального подхода, ослабление воспитательной функции и подмена педагогического содержания техническими средствами. Авторы приходят к выводу, что цифровая образовательная среда требует не столько технологической модернизации, сколько переосмысления ценностных оснований образования, а ценностно-смысловое ориентирование преподавателя выступает условием осмысленного применения цифровых технологий и ориентиром для методической поддержки педагога.

Ключевые слова: **ценностно-смысловое ориентирование, аксиологический подход, цифровая образовательная среда, преподаватель вуза, профессиональные смыслы, академическая честность, цифровая этика, ценностно-смысловые риски**

Высшая школа сегодня переживает цифровую трансформацию, и происходит это не стихийно: курс задан государством – Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» [1], а цифровые технологии становятся частью повседневной работы вузов. Эти перемены затрагивают всех, кто причастен к образованию: и студентов, и преподавателей, и администрацию, – и постепенно меняют то, как они взаимодействуют друг с другом. Живое общение все чаще заменяется формализованным взаимодействием в цифровой среде: если на очной лекции значимы интонация, взгляд, пауза, то в рамках видеолекций, видеоконференций эти средства педагогической коммуникации почти утрачиваются.

Не остается в стороне и качество самого учебного контента. Традиционное обучение нацелено на глубину академического знания, тогда как цифровая среда подталкивает к клиповости восприятия: материал усваивается фрагментарно и поверхностно [2]. Меняется и понимание академической свободы: цифровизация усиливает формализацию – регламентированную загрузку материалов, балльно-рейтинговое оценивание. Прокторинг (автоматический контроль за самостоятельностью выполнения работ) и системы проверки на заимствования нередко читаются студентами как знак недоверия и подтачивают атмосферу партнерства. Добавляет напряжения и широкое применение искусственного интеллекта: у преподавателя возникает ощущение, что его труд обесценивается, а унификация контента и видеозаписи лекций позволяют тиражировать и пересматривать материал уже без прямого участия педагога.

В итоге цифровизация образования оказывается внутренне противоречивой: расширяя технологические возможности обучения, она одновременно ставит под удар то, на чем образование держится по сути: глубину живого общения, индивидуальный подход, академическую честность и воспитательную функцию. Все вышесказанное и обосновывает актуальность исследования.

Цель статьи – на основе аксиологического подхода обосновать ценностно-смысловое ориентирование преподавателя как условие педагогически осмысленного использования цифровой образовательной среды вуза, раскрыть его структурно-содержательные компоненты и по данным анкетирования преподавателей технических вузов выявить значимые ценности, профессиональные смыслы и риски.

Задачи исследования:

– обосновать аксиологический подход как методологическую основу исследования и на основе анализа научной литературы уточнить сущность понятия «ценностно-смысловое ориентирование преподавателя» применительно к условиям цифровизации высшего образования;

– раскрыть структурно-содержательные компоненты ценностно-смыслового ориентирования преподавателя в цифровой образовательной среде (ценностный, смысловой, коммуникативно-гуманистический, рефлексивный, регулятивный) и связи между ними;

– на основе анкетирования преподавателей технических вузов изучить их ценностно-смысловые установки: отношение к цифровой среде, значимые ценности, профессиональные смыслы и воспринимаемые риски;

– выявить ценностно-смысловые риски цифровизации высшего образования и определить направления методической поддержки преподавателя в цифровой образовательной среде.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблемам педагогической аксиологии, цифровой трансформации образования и профессионального развития преподавателя; концептуальный и сравнительно-сопоставительный анализ для разграничения технологического и аксиологического понимания цифровой образовательной среды; структурно-компонентный анализ для раскрытия компонентов ценностно-смыслового ориентирования преподавателя; анкетирование 40 преподавателей технических вузов и интерпретационный метод (качественный анализ открытых ответов) для выявления значимых ценностей, профессиональных смыслов и рисков.

Научная новизна исследования состоит в обосновании ценностно-смыслового ориентирования преподавателя как условия педагогически осмысленного использования цифровой образовательной среды: уточнено содержание данного понятия применительно к цифровизации высшего образования, цифровая среда охарактеризована как аксиологически значимое пространство профессиональных ценностей и смыслов, раскрыты ее структурно-содержательные компоненты, а по данным анкетирования преподавателей технических вузов эмпирически выявлены значимые ценности, профессиональные смыслы и ведущие ценностно-смысловые риски.

Теоретическая значимость исследования в том, что оно уточняет представление о цифровой образовательной среде вуза: она предстает не только техническим ресурсом, но и пространством ценностей, профессиональных смыслов и педагогического самоопределения преподавателя. Кроме того, работа обосновывает ценностно-смысловое ориентирование как условие, при котором преподаватель сохраняет академическую честность, диалогичность, ответственность, индивидуальный подход и гуманистическую направленность обучения.

Практическая значимость исследования в том, что его результаты применимы на практике: при совершенствовании цифровой образовательной среды вуза, разработке программ повышения квалификации и организации методической поддержки педагогов, работающих с цифровыми ресурсами. Полученные данные показывают не только то, что преподаватели в целом принимают цифровую среду, но и то, что их особенно тревожит: усиление формализации, снижение глубины живого общения, риск потерять индивидуальный подход, ослабление воспитательной функции и подмена педагогического содержания техническими средствами.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы по педагогической аксиологии, раскрывающие образование как процесс освоения и преобразования ценностей [3; 4]; исследования аксиологических аспектов и рисков цифровизации образования [5–7]; работы о трансформации профессиональной идентичности и роли преподавателя в цифровой среде [8–11], а также исследования компетенций преподавателя в области искусственного интеллекта [12]. Методологической рамкой выступает аксиологический подход, рассматривающий цифровую образовательную среду как пространство актуализации профессиональных ценностей и смыслов преподавателя.

Методологические основания педагогической аксиологии, рассматривающей образование как процесс освоения и преобразования ценностей, заложены в работе [4] и развиты применительно к современным условиям Ю.Б. Дроботенко [3]. Цифровая образовательная среда чаще всего описывается в технологическом ключе: как совокупность электронных ресурсов и сервисов (Шилова [13], Широколобова, Ларионова [14]). Аксиологические аспекты и риски цифровизации образования исследованы в работах Е.Д. Мелешко и Ю.В. Назаровой [5], Д.Н. Седова [6], Е.В. Сизовой [7], где раскрываются проблема «человекомерности» цифрового образования, угрозы академической этике и трансформация нравственно-воспитательных оснований обучения. Трансформация профессиональной роли и идентичности преподавателя в цифровой среде рассматривается Н.Б. Кущевой и В.И. Тереховой [8], О.В. Принципаловой и А.П. Гуловым [9], Е.В. Фроловой и др. [10]; отдельное направление составляют исследования компетенций преподавателя в области искусственного интеллекта (М.Н. Евстигнеев и др. [12], Ю.В. Журавлев, Г.П. Савиных [15]). Наиболее близка к нашей проблематике работа В.В. Хороших с соавторами [11], где изучаются ценностно-смысловые детерминанты отношения преподавателей высшей школы к цифровым технологиям.

Таким образом, в науке накоплен значительный материал по педагогической аксиологии, рискам цифровизации, трансформации роли преподавателя и его компетенциям в области искусственного интеллекта. Однако эти линии остаются разрозненными: ценностно-смысловое ориентирование преподавателя до сих пор не рассматривается как целостное условие педагогически осмысленного использования цифровой образовательной среды. Именно этот пробел и определяет проблему настоящего исследования.

С точки зрения аксиологического подхода образование представляет собой процесс преобразования ценностей; более того, система образования «рассматривается как главный субъект ценностей и способ их достижения» [3, с. 18]. Ценности связаны с деятельностью человека, носят субъективный и надситуативный характер, изменяются во времени, определяют свойства личности и регулируют ее поведение, обладая различной значимостью для разных субъектов [4, с. 88]. Применительно к образованию это означает, что цифровая среда выступает, во-первых, пространством, которое формирует и трансформирует ценностные ориентиры субъектов образовательного процесса, а во-вторых, обнажает внутренние противоречия педагогической деятельности. Преподаватель при этом выступает субъектом ценностного самоопределения: в своей деятельности он не столько следует заданной технологической процедуре, сколько соотносит ее с тем, что считает профессионально значимым.

Эти противоречия систематизированы в исследовании Е.Д. Мелешко и Ю.В. Назаровой [5]: авторы связывают цифровизацию образования с риском дегуманизации и утраты его «человекомерности», с изменением целей и содержания педагогической деятельности (переходом к функциям тьютора), с трансформацией подходов к нравственному воспитанию, угрозой академическим традициям передачи знания и обострением вопросов цифровой этики. Тем самым цифровая среда затрагивает прежде всего не инструментальную, а ценностную сторону труда преподавателя. Опираясь на приведенные положения, под ценностно-смысловым ориентированием преподавателя вуза в цифровой образовательной среде мы понимаем сложный многоуровневый процесс профессионально-личностного становления, в котором соединяются представления о профессиональной роли, осознание целей образования и способность этически оценивать цифровые технологии сообразно гуманистической направленности обучения.

Такое понимание позволяет развести два взгляда на цифровую образовательную среду. Технологический подход трактует ее как набор технических средств [10], тогда как аксиологический рассматривает ее как пространство выбора, профессиональной ответственности и образовательного смысла [4; 14]. Во втором случае цифровые технологии оказываются вторичными по отношению к образовательным ценностям: именно педагог задает цели, ради которых они применяются.

Цифровизация высшей школы обостряет и различие между эффективностью и педагогической целесообразностью применения цифровых технологий. Под эффективностью здесь понимается способность технологии ускорять и упрощать образовательные процедуры, тогда как педагогическая целесообразность определяется тем, служит ли она достижению образовательных целей и сохранению ценностей обучения. Несомненными преимуществами цифровых платформ являются расширение доступа к учебным материалам и информационным ресурсам, ускорение обмена информацией и автоматизация проверки студенческих работ. Однако сама по себе платформа не обеспечивает ни живого диалога, ни доверия между участниками обучения, ни академической честности, ни смысловой полноты учебного процесса – все это остается зоной профессиональной ответственности педагога. Поэтому ценностно-смысловое ориентирование преподавателя выступает механизмом педагогического отбора: именно преподаватель решает, какие цифровые технологии действительно служат образовательным целям, а какие лишь создают видимость модернизации, не повышая качества обучения.

В рамках аксиологического подхода цифровая образовательная среда трансформирует структуру педагогического взаимодействия. В этих условиях преподаватель вынужден целенаправленно воссоздавать те составляющие учебного диалога – обратную связь, эмоциональный контакт, индивидуальное внимание к студенту, которые прежде возникали естественно, за счет самого характера очного взаимодействия.

Структурно-содержательная характеристика показывает, что эффективная деятельность преподавателя в цифровой образовательной среде невозможна без соединения технологической компетентности и аксиологической рефлексии. Рассмотрим показатели блока «Отношение к цифровой среде». Средний общий показатель отражает значимость цифровой образовательной среды в системе ценностных координат преподавателей вуза. Результаты анкетирования показали, что высокий уровень принятия не связан с безусловным одобрением всех форм цифровизации. Очень часто преподаватели признают ее возможности, но оценивают с позиции педагогической целесообразности, что говорит о зрелом профессиональном отношении респондентов к цифровизации. Как позитивный момент следует отметить, что цифровая среда понимается как пространство, связанное с профессиональным самоопределением преподавателя. Преподаватель соотносит привычные формы работы с новыми требованиями, обусловленными необходимостью контролировать цифровую активность студентов, реагировать на сообщения студентов, размещать материалы в электронных системах, использовать онлайн-форматы и учитывать изменения в способах восприятия информации обучающимися. В этих условиях профессиональная роль преподавателя расширяется: он выступает уже не только источником знания, но и организатором цифрового образовательного маршрута, модератором коммуникации, консультантом и ценностным ориентиром.

В нашем исследовании средний общий показатель по этому блоку составил 4,51 балла из 5, то есть отношение преподавателей к цифровой образовательной среде вуза в целом положительное. Данный показатель неслучаен: в условиях цифровой трансформации профессиональная идентичность преподавателя, как отмечают исследователи, «претерпевает глубокие изменения. Понимание ее структуры является необходимым, но недостаточным условием для поддержки профессионального роста. Ключевой вопрос заключается в том, как происходит развитие этой идентичности: какие этапы, механизмы и триггеры определяют переход от технического исполнителя к рефлексивному агенту межкультурного диалога и ценностной трансформации» [9, с. 541]. При этом, по данным Е.В. Фроловой и соавторов, 31,1% опрошенных считают, что вузам пока не хватает материально-технической базы для полноценного внедрения цифровых технологий. А самые высокие оценки получили два утверждения: о том, что цифровые технологии должны применяться педагогически осмысленно и что цифровую среду вуза стоит рассматривать не только как технический ресурс, но и как пространство ценностей и смыслов, по обоим средний балл достиг 5,0 [10, с. 16]. Как отмечают Н.Б. Кущева и В.И. Терехова, современные средства цифрового образовательного взаимодействия обеспечивают новый тип взаимоотношений педагога и студентов. Очень важна мотивационная сторона обучения, складывающаяся из стремления к познанию и возможности профессионального роста [8, с. 192]. Высоко было оценено и утверждение о том, что цифровая образовательная среда является важной частью современного высшего образования (4,75 балла). Несколько ниже респонденты оценили положение о том, что цифровая среда создает условия для личностного и профессионального развития преподавателя (4,15 балла). Наиболее сдержанную реакцию вызвало утверждение о влиянии цифровой образовательной среды на повышение эффективности профессиональной деятельности преподавателя: его средний балл составил 3,65.

Данный показатель позволяет определить, как преподаватели воспринимают цифровую образовательную среду вуза – только как технический ресурс или как пространство, связанное с ценностями и смыслами. С его помощью можно понять, признают ли преподаватели значимость цифровой среды для современ-

ного высшего образования, связывают ли ее с повышением эффективности своей профессиональной деятельности, рассматривают ли как условие личностного и профессионального развития, считают ли необходимым педагогически осмысленное использование цифровых технологий и видят ли в цифровой образовательной среде ее аксиологический потенциал.

В настоящее время цифровизация, или диджитализация образования является одной из значимых тем для научного сообщества. «Выявление основных ценностей цифрового сообщества – более сложная задача по причине того, что процессы диджитализации не представляют собой единую систему, опирающуюся на общий фундамент ценностных ориентиров» [6, с. 26]. Влияние цифровизации значительно шире, поскольку она затрагивает саму образовательную культуру, сложившиеся педагогические традиции, характер общения между преподавателем и студентом, способы организации учебной деятельности и представления о качестве образования.

Новые условия цифровой образовательной среды приводят и к изменению требований к участникам образовательного процесса. Преподаватель должен не только знать свой предмет, но и уметь работать с цифровыми ресурсами, по-новому выстраивая взаимодействие со студентами в электронной среде, стремиться поддерживать учебную мотивацию студентов, сохраняя при этом педагогический смысл использования технологий. Второй блок анкеты «Ценностные ориентиры преподавателя» имеет средний общий показатель 4,82 балла из 5 возможных. Это говорит о том, что преподаватели осознают значение ценностной стороны цифровой образовательной среды вуза. Для респондентов особенно важным является сохранение этических, гуманистических и коммуникативных оснований образования.

Академическая честность, уважение к авторству, цифровая этика и справедливость воспринимаются преподавателями не как формальные требования, а как необходимое условие доверия в образовательном процессе. В цифровой среде это особенно важно: результаты учебной работы все чаще можно получить с помощью внешних сервисов, а границы самостоятельности студента становятся все менее очевидными.

Особенность нынешней ситуации в том, что в привычную связку «преподаватель – студент» вклинивается третий участник – цифровая техника. Она становится посредником в общении и влияет на содержание, формы и темп обучения. Отсюда и один из ключевых вопросов: как именно цифровые технологии меняют образовательную культуру и чем эти изменения оборачиваются для ценностей образования. Чтобы разобраться в этом, важно понять, какие ценности характерны для традиционной российской образовательной среды, какие складываются в цифровом сообществе и какие противоречия между ними возникают. Под образовательной культурой России можно понимать часть общей национальной культуры, в которой отражаются идеалы, нормы и ценности обучения и воспитания. Цифровое сообщество, в свою очередь, включает тех, кто создает, внедряет и активно использует достижения современной цифровой технокультуры. В результате проведенного исследования наиболее высокие оценки получили утверждения о значимости академической честности в цифровой образовательной среде и необходимости сохранения гуманистической направленности образования в условиях цифровизации (по 4,88 балла). Высоко были оценены также утверждения о необходимости уважения к личности обучающегося (4,78), о диалогической направленности цифровой среды (4,75) и об ответственности всех участников образовательного процесса как одной из важнейших ценностей цифрового обучения (4,83). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что преподаватели рассматривают цифровую образовательную среду не только как технологическую платформу, но и как пространство реализации фундаментальных педагогических ценностей.

Средний общий показатель по третьему блоку анкеты «Профессиональные смыслы» составил 4,23 балла из 5 возможных, что свидетельствует о достаточно высоком уровне согласия преподавателей с утверждениями, отражающими профессионально-смысловые аспекты их деятельности в цифровой образовательной среде. Преподаватели осознают изменение своей роли в цифровой образовательной среде. Однако это изменение не сводится к освоению новых инструментов. Более значимым является вопрос о том, как сохранить смысл педагогической деятельности в условиях, когда часть функций может быть автоматизирована, а взаимодействие со студентами становится более опосредованным. Для преподавателя важно не потерять ощущение профессиональной значимости, поскольку цифровая среда иногда создает иллюзию, что образовательный процесс может существовать как саморегулируемая система платформ, алгоритмов и электронных заданий. Как отмечают М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков и др., современная генеративная система на основе больших языковых моделей открывает для образования принципиально новые возможности. Она берет на себя проверку знаний, выстраивает индивидуальную обратную связь с каждым студентом, адаптирует учебный процесс под конкретного человека и способна выполнять функции цифрового наставника как в письменном, так и в устном формате, в том числе за пределами аудитории [12, с. 87–88]. Наиболее высокую оценку в нашем исследовании получило утверждение о том, что цифровизация образования способствует переосмыслению роли преподавателя в вузе (4,88 балла), а также положение о необходимости осознания новых профессиональных смыслов в условиях цифровой среды (4,67 балла). Заметно скромнее преподаватели оценили другие утверждения: о реализации профессионально значимых целей (3,85 балла), о гибкости взаимодействия со студентами (3,5 балла) и об усилении профессиональной рефлексии благодаря цифровым ресурсам (3,8 балла). Похоже, дело в том, что свое меняющееся положение в условиях цифровизации преподаватели осознают, но к реальному влиянию цифровой среды на их работу относятся с осторожностью.

По блоку «Риски цифровой среды» средний показатель составил 4,84 балла из 5. Это значит, что преподаватели хорошо видят и признают риски и проблемные стороны цифровизации, но не переносят это на отношение к самой цифровой среде: за высокими оценками стоит не отрицание, а более трезвый, взвешенный взгляд на новые формы образования.

Многие респонденты считают целесообразным использование цифровых инструментов, подчеркивают потребность в методической поддержке, снижении избыточной отчетности, сохранении индивидуального подхода и предотвращении подмены педагогического содержания техническими средствами. Таким образом, цифровая образовательная среда должна не только совершенствоваться в технологическом плане, но и в направлении ценностно-ориентированной педагогической организации. Наибольшую поддержку имеет утверждение о необходимости специальной методической поддержки преподавателя для ценностно-осмысленной работы в цифровой среде (4,7 балла) и утверждение о возрастании риска потери индивидуального подхода к обучающемуся (4,5 балла). Высоко были оценены также утверждения о том, что избыточная цифровизация может ослаблять ценностную составляющую образования (4,88 балла), цифровая среда усиливает формализацию образовательного процесса (4,8 балла), а в цифровом формате снижается глубина живого педагогического общения (4,6 балла). Как отмечает Е.В. Сизова, «цифровая трансформация образования несет в себе немалые угрозы и риски этического характера, проявляющиеся прежде всего в нарушении норм и правил академической этики вследствие распространения ряда негативных явлений, таких как плагиат, имитация образовательной и исследовательской деятельности, ложное авторство научных публикаций, выполнение курсовых и дипломных работ на заказ и т. п.» [7, с. 326]. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что преподаватели в высокой степени осознают противоречивый характер цифровизации и связывают ее с рядом значимых педагогических и аксиологических рисков.

Анализ ответов на открытые вопросы показал, что наиболее значимыми являются «Этические ценности» (рис. 1), такие как академическая честность, цифровая этика, уважение к авторству, справедливость, честность.

Рис. 1. Ценности цифровой образовательной среды вуза

Следующей по значимости оказалась группа «Гуманистические ценности». К ним относятся: уважение к личности, гуманность, эмпатия, поддержка и индивидуальный подход.

Третьими по значимости являются «Коммуникативные ценности»: диалог, сотрудничество, доверие, партнерство, культура общения. Менее значимыми являются «Личностно-смысловые ценности»: осознанность, смысловая наполненность обучения, рефлексия, личностное развитие, критическое мышление.

Анкетирование показало, что среди рисков цифровизации можно выявить педагогические риски (формализация обучения, слабо выраженный индивидуальный подход, снижение качества обратной связи, ослабление воспитательной функции), коммуникативные риски (снижение глубины общения, потеря эмоционального контакта, отчуждение преподавателя и студента), ценностно-смысловые риски (ослабление ценностной составляющей, потеря смысла обучения, подмена педагогики технологией), когнитивные риски (клиповое мышление, поверхностное усвоение учебного материала, утрата глубины мышления).

Сохранить гуманистическую направленность работы в цифровой среде вуза помогает прежде всего сам преподаватель, его личностно-гуманистическая позиция. Опорой ей служат живой диалог, обратная связь, сотрудничество и консультирование студентов.

Анализ ответов показал, что преподаватели воспринимают цифровую образовательную среду вуза как пространство, которое нуждается в комплексном совершенствовании (рис. 2).

Рис. 2. Необходимые изменения в цифровой образовательной среде вуза

Чаще всего преподаватели говорили о технологических изменениях (37% ответов): им хотелось бы, чтобы цифровые платформы стали удобнее, качество учебного контента выше, а навигация по электронным ресурсам проще.

На втором месте – организационные изменения (33%). Здесь звучали просьбы снизить отчетную нагрузку и уровень формализации, пересмотреть регламенты и не злоупотреблять контролем.

Педагогические изменения упомянули 18% опрошенных. Их пожелания касались того, чтобы сохранить индивидуальный подход, развивать диалогические формы работы, шире использовать смешанное обучение и укреплять профессиональную роль преподавателя.

Наконец, 12% ответов пришлось на аксиологические изменения: усиление ценностной составляющей образования, сохранение гуманистических оснований педагогической деятельности, развитие этики цифрового общения и поддержание академической свободы.

Проведенное исследование достигло поставленной цели: опираясь на аксиологический подход, мы обосновали ценностно-смысловое ориентирование преподавателя как условие педагогически осмысленного использования цифровой образовательной среды, раскрыли его структурно-содержательные компоненты и по данным анкетирования преподавателей технических вузов выявили значимые для них ценности, профессиональные смыслы и риски. Новизна работы в том, что цифровая среда рассмотрена не только как технологический ресурс, но и как аксиологически значимое пространство профессиональных ценностей и смыслов; теоретически это уточняет представление о цифровой образовательной среде вуза, а практически – дает ориентиры для программ повышения квалификации и методической поддержки педагогов.

Полученные данные говорят о том, что преподаватели видят в цифровой образовательной среде не столько объект технологической модернизации, сколько повод переосмыслить педагогические и ценностные основания самого учебного процесса. С одной стороны, ее очевидный плюс – широкий доступ к разнообразным учебным материалам: это открывает новые возможности для сопровождения студентов и делает обучение гибче. С другой – цифровизация затрагивает то, что складывалось десятилетиями, и способна обострить целый ряд педагогических рисков.

Прежде всего, это риск формализации, когда внимание смещается с содержания образования на выполнение технических процедур. К нему примыкают коммуникативные риски: живого общения между участниками процесса становится меньше, а цифровые каналы, ускоряя обмен информацией, далеко не всегда сохраняют его эмоциональную и смысловую глубину, за перепиской и электронными формами преподавателю труднее вовремя заметить, что у студента падает мотивация. Ценностно-смысловые риски связаны с тем, что образование начинает восприниматься как набор формальных операций и теряет значение личностно значимого процесса. Наконец, широкое применение искусственного интеллекта обостряет вопросы академической честности и цифровой этики: генераторы ответов и сервисы автоматической подготовки текстов меняют само представление о самостоятельности студента, и задача преподавателя – не только выявлять нарушения, но и объяснять, в чем ценность авторства и где проходит граница допустимой помощи искусственного интеллекта.

В целом проведенное исследование показывает, что цифровая образовательная среда вуза воспринимается преподавателями как пространство внутренне противоречивое: в нем соседствуют и значительные возможности, и серьезные риски для высшей школы. Преподаватели в большинстве своем относятся к цифровой среде положительно и признают ее роль в современном образовании, но не сводят ее к чисто техническому ресурсу. Для них это скорее пространство, в котором проявляются ценности, профессиональные смыслы, этические нормы и педагогические приоритеты.

Перспективы дальнейшего изучения данной проблемы могут быть связаны с более глубоким анализом ценностно-смыслового ориентирования преподавателей разных направлений подготовки и разных типов вузов. Особый интерес представляет изучение того, как преподаватели выстраивают педагогическое взаимодействие со студентами в условиях активного использования цифровых платформ, искусственного интеллекта и дистанционных форм обучения.

Результаты работы будут полезны преподавателям вузов, методистам и организаторам программ повышения квалификации, руководителям образовательных программ и разработчикам цифровой образовательной среды, а также исследователям в области педагогической аксиологии и цифровой дидактики.

Библиографический список

1. *Национальный проект «Образование»*: федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. Богомолова Е.С., Лангуев К.А. Влияние цифровой среды на мышление и умственную работоспособность обучающихся. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Издательство МГППУ, 2021: 36–44
3. Дроботенко Ю.Б. Современные проблемы педагогической аксиологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2023; № 4 (240): 17–25
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2010; № 3: 85–92
5. Мелешко Е.Д., Назарова Ю.В. Аксиологические дилеммы новых педагогических процессов в цифровом пространстве высшего образования. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2024; № 4 (52): 38–50
6. Седов Д.Н. Аксиологический анализ цифровизации российского образования. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2020; Выпуск 4: 24–30
7. Сизова Е.В. Концепты академической этики в условиях цифровой трансформации образования: влияние искусственного интеллекта. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2025; № 7: 324–342
8. Кущева Н.Б., Терехова В.И. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России. *Проблемы современной экономики*. 2018; № 1 (65): 191–194
9. Принципалова О.В., Гулов А.П. Трансформативная ценностно-ориентированная траектория: пятифазная модель развития профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в мультикультурном контексте. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2026; Т.11, Выпуск 3: 541–551
10. Фролова Е.В., Рогач О.В., Кузнецов Ю.В. Информационно-образовательная среда вуза: приоритеты и дефициты развития. *Образование и наука*. 2025; № 27 (6): 9–28
11. Хороших В.В., Трегубенко И.А., Рохина Е.В., Тужикова Е.С. Ценностно-смысловые детерминанты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2025; № 4 (62): 104–115
12. Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2026; Т.11, Выпуск 1: 88–86
13. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. *Человек и образование*. 2020; № 2 (60): 36–41
14. Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С. Алгоритм интеграции нейросетей в цифровую среду вуза для повышения качества образовательного процесса. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т.10, Выпуск 6: 783–791
15. Журавлев Ю.В., Савиных Г.П. Педагоги перед вызовом искусственного интеллекта: трансформация подходов к оценке в деятельности учителя-словесника. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2026; Т.11, Выпуск 3: 533–540

References

1. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*: federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda». Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. Bogomolova E.S., Languev K.A. Vliyanie cifrovoj sredy na myshlenie i umstvennuyu rabotosposobnost' obuchayuschihsya. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo MGPPU, 2021: 36-44

3. Drobotenko Yu.B. Sovremennye problemy pedagogicheskoj aksiologii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 4 (240): 17-25
4. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Aksiologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: suschnost', znachenie, problemy realizacii. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2010; № 3: 85-92
5. Meleshko E.D., Nazarova Yu.V. Aksiologicheskie dilemmy novyh pedagogicheskih processov v cifrovom prostranstve vysshego obrazovaniya. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2024; № 4 (52): 38-50
6. Sedov D.N. Aksiologicheskij analiz cifrovizacii rossijskogo obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; Vypusk 4: 24-30
7. Sizova E.V. Koncepty akademicheskoj `etiki v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya: vliyanie iskusstvennogo intellekta. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2025; № 7: 324-342
8. Kuscheva N.B., Terehova V.I. Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v vysshem obrazovanii Rossii. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2018; № 1 (65): 191-194
9. Principalova O.V., Gulov A.P. Transformativnaya cennostno-orientirovannaya traektoriya: pyatifaznaya model' razvitiya professional'noj identichnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka v mul'tikul'turnom kontekste. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; T.11, Vypusk 3: 541-551
10. Frolova E.V., Rogach O.V., Kuznecov Yu.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza: prioritety i deficity razvitiya. *Obrazovanie i nauka*. 2025; № 27 (6): 9-28
11. Horoshih V.V., Tregubenko I.A., Rohina E.V., Tuzhikova E.S. Cennostno-smyslovye determinanty otnosheniya k cifrovym tehnologiyam u prepodavatelej vysshej shkoly. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2025; № 4 (62): 104-115
12. Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Filatov E.M. Soderzhanie kompetencii buduschego pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; T.11, Vypusk 1: 88-86
13. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 2 (60): 36-41
14. Shirokolobova A.G., Larionova Yu.S. Algoritm integracii nejrosetej v cifrovuyu sredu vuza dlya povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T.10, Vypusk 6: 783-791
15. Zhuravlev Yu.V., Savinyh G.P. Pedagogi pered vyzovom iskusstvennogo intellekta: transformaciya podhodov k ocenke v deyatel'nosti uchitelya-slovesnika. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; T.11, Vypusk 3: 533-540

Статья поступила в редакцию 09.08.26

УДК 378.147:34:159.942

Milusheva T.V., *Doctor of Sciences (Law), Senior Lecturer, Volga Region Institute of Management named after P.A. Stolypin (Saratov, Russia), E-mail: mtv62@mail.ru*
Khokhlova E.M., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*
Khudoikina T.V., *Doctor of Sciences (Law), Professor, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: thudoykina@mail.ru*

LEGAL ANXIETY OF STUDENTS AS A FACTOR REDUCING THE EFFECTIVENESS OF MASTERING THE COURSE "LEGAL STUDIES": DIAGNOSIS AND METHODS OF OVERCOMING. The current higher education system in the Russian Federation faces a challenge that lies at the intersection of legal pedagogy, educational psychology, and the sociology of law. This challenge stems from a persistent and pervasive gap between the formal level of legal knowledge demonstrated by students majoring in non-law fields and their actual behavior in situations requiring independent legal action. This article introduces a new pedagogical construct – student legal anxiety. It is understood as a subject-specific form of academic anxiety that arises in students majoring in non-law fields when working with legal information and reduces the effectiveness of their learning in the discipline "Jurisprudence." The relevance of this topic stems from the persistent gap between students' declared level of legal knowledge and their actual behavior in the legal sphere. This gap is commonly attributed to a lack of classroom time and a low level of legal culture, while its emotional and psychological aspects remain ignored. Drawing on the concept of subject-specific anxiety developed in mathematics and foreign languages, as well as domestic research on legal consciousness, the authors introduce the construct of «legal anxiety» and distinguish it from related phenomena – legal nihilism and general personal anxiety. Based on this analysis, a system of pedagogical tools for neutralizing legal anxiety in the course "Jurisprudence" is proposed. The theoretical value of this work lies in expanding the understanding of subject-specific learning anxiety to a new area – legal pedagogy; the practical value lies in providing diagnostic and methodological tools for improving the effectiveness of legal training for students majoring in other fields.

Keywords: **legal anxiety, subject anxiety, legal culture, legal consciousness, legal nihilism, legal behavior, students of non-legal specialties, higher education, legal pedagogy, methods of teaching jurisprudence, case method, anxiety diagnostics**

Т.В. Милушева*, д-р юр. наук, доц., Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов, E-mail: mtv62@mail.ru*
Е.М. Хохлова*, канд. юр. наук, доц., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: em.xoxlova@yandex.ru*
Т.В. Худойкина*, д-р юр. наук, проф., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, E-mail: thudoykina@mail.ru*

ПРАВОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР, СНИЖАЮЩИЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВОВЕДЕНИЕ»: ДИАГНОСТИКА И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Современная система высшего образования в Российской Федерации сталкивается с вызовом, который лежит на пересечении юридической педагогики, психологии обучения и социологии права. Этот вызов связан с устойчивым и повсеместно наблюдаемым разрывом между формальным уровнем правовых знаний, демонстрируемых студентами неюридических специальностей, и их реальным поведением в ситуациях, требующих самостоятельного правового действия. Статья вводит в научный оборот новый педагогический конструкт: правовая тревожность студентов. Под ней понимается предметно-специфическая форма учебной тревожности, которая возникает у студентов неюридических специальностей при работе с правовой информацией и снижает эффективность освоения дисциплины «Правоведение». Актуальность темы связана с устойчивым разрывом между декларируемым уровнем правовых знаний студентов и их реальным поведением в правовой сфере: этот разрыв принято объяснять нехваткой аудиторных часов и низкой правовой культурой, а его эмоционально-психологическая сторона остаётся без внимания. Опираясь на концепцию предметной тревожности, разработанную применительно к математике и иностранным языкам, а также на отечественные исследования правосознания, авторы вводят конструкт «правовая тревожность» и отграничивают его от смежных явлений: правового нигилизма и общей личностной тревожности. На основе анализа предложена система педагогических средств для нейтрализации правовой тревожности в ходе преподавания курса «Правоведение». Теоретическая ценность работы – в расширении представлений о предметной учебной тревожности на новую область – юридическую педагогику; практическая – в диагностико-методическом инструментарии для повышения эффективности правовой подготовки студентов неюридических профилей.

Ключевые слова: **правовая тревожность, предметная тревожность, правовая культура, правосознание, правовой нигилизм, правовое поведение, студенты неюридических специальностей, высшее образование, юридическая педагогика, методика преподавания правоведения, кейс-метод, диагностика тревожности**

Актуальность темы подтверждается парадоксом, с которым преподаватель сталкивается на практике. Проблемы преподавания «Правоведения» неюридическим профилям принято сводить к двум факторам: нехватке учебного времени и слабой правовой культуре [1]. Но картина сложнее: студент нередко успешно сдаёт зачёт и понимает теорию, а столкнувшись с реальной правовой задачей, уклоняется от её решения, не опираясь на полученные знания. Значит, дело не только в часах и общей неразвитости правосознания, причина лежит глубже.

Разрыв между знанием и действием исследователи обычно объясняют когнитивными пробелами или недостатком мотивации, оставляя в стороне эмоциональный фактор – страх, который многие студенты испытывают уже при первом обращении к тексту закона. Мы предлагаем восполнить этот пробел, перенеся

в юридическую педагогику модель предметной тревожности, апробированную, например, на материале математики и иностранного языка [2; 3].

Опытные преподаватели «Правоведения», как правило, узнают эту ситуацию сразу, хотя обычно не называют её отдельным термином, просто отмечают про себя, что «группа знает, но боится». Отсутствие устоявшегося названия отчасти и мешает системной работе с проблемой: пока явление не имеет имени, его сложно обсуждать между коллегами, закладывать в программу занятия или включать в критерии наблюдения за группой.

Похожий разрыв между знанием и действием фиксировался и на материале других дисциплин с выраженной практической составляющей: иностранного языка, отдельных естественно-научных предметов. Но в правовой сфере цена такого разрыва выше: если студент уклоняется от самостоятельного правового действия, когда нужно заключить договор, оформить трудовые отношения или защитить свои права как потребителя, он рискует не оценкой, а реальными деньгами и временем.

Профиль вуза, по-видимому, тоже влияет на то, в каких именно ситуациях у студентов возникает правовая тревожность. У будущих инженеров и экономистов она чаще привязана к восприятию формального текста закона. Возможно, потому что привычные для них знаковые системы (формулы, цифровые ряды, таблицы) плохо согласуются с многоуровневыми юридическими конструкциями, где условие вложено в условие. У студентов гуманитарных и творческих направлений картина обратная: с чтением нормативного акта они справляются относительно легко, а тревога всплывает на этапе перехода от прочитанного к действию, когда требуется самостоятельно составить документ, занять позицию или обосновать решение. Систематических количественных данных по этим различиям пока нет, но наблюдения из практики позволяют предполагать, что при адаптации методики под конкретный профиль эту дифференциацию стоит принимать во внимание.

Цель статьи – теоретически обосновать введение в научный оборот конструкта «правовая тревожность студентов», отграничить его от смежных психолого-педагогических и правовых категорий, а также разработать методологический фундамент для диагностики и последующей педагогической коррекции этого феномена в рамках преподавания дисциплины «Правоведение» студентам неюридических направлений подготовки.

Задачи исследования: 1) рассмотреть подходы отечественных и зарубежных исследователей к понятию предметной (академической) тревожности и оценить возможность его применения к правовой предметной области; 2) выработать операциональную дефиницию правовой тревожности применительно к студенческому контингенту и провести её чёткое отграничение от ряда смежных, но концептуально иных феноменов: правового нигилизма, правового инфантилизма, а также генерализованной личностной тревожности; 3) наметить методологические подходы к диагностике правовой тревожности на основе адаптации существующего психодиагностического инструментария; 4) предложить систему методических приёмов преподавания дисциплины «Правоведение», направленных на снижение правовой тревожности студентов.

Научная новизна исследования заключается во введении в понятийный аппарат педагогики высшей школы и юридической педагогики нового конструкта «правовая тревожность студентов», который ранее не выделялся в качестве самостоятельного предмета научного анализа и методического проектирования. Впервые предложено системное описание природы, проявлений и педагогических способов преодоления данного феномена применительно к преподаванию правовых дисциплин в неюридических вузах.

Теоретическая значимость состоит в том, что предложенный конструкт расширяет представления о структуре барьеров, препятствующих эффективному освоению правовых дисциплин студентами неюридических специальностей, и открывает возможность для дальнейших эмпирических исследований на стыке юридической педагогики и педагогической психологии.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные методологические подходы к диагностике и методические приёмы снижения правовой тревожности могут быть использованы преподавателями дисциплины «Правоведение» в вузах различного профиля при проектировании учебных занятий и оценочных материалов.

Статья построена на анализе отечественной и зарубежной литературы по психологии учебной тревожности, юридической педагогике и социологии правосознания. Определение конструкта «правовая тревожность студентов» и его отграничение от смежных категорий получены методом понятийного моделирования. Диагностический инструментарий и методические приёмы, описанные ниже, – это методологическая заготовка для будущего эмпирического исследования, а не отчёт об уже состоявшемся.

Оговоримся сразу: теоретический характер работы означает, что все количественные утверждения ниже – это гипотезы, а не результаты измерений. Там, где для наглядности приводятся числа, они взяты из уже опубликованных исследований и снабжены ссылкой; там, где ссылки нет, речь идёт о рабочем предположении, которое ещё предстоит проверить.

Проблематика правового сознания и правовой культуры студенческой молодёжи имеет давнюю традицию изучения в отечественной науке. Исследования в этой области, как правило, сосредоточены на двух взаимосвязанных аспектах: содержательном (уровень знаний о праве, отношение к закону, ценностные ориентации в правовой сфере) и поведенческом (готовность следовать правовым предписаниям, характер правовой активности). Однако эмоционально-оценочный компонент правосознания, который в классических теоретических моделях включается в его структуру наряду с когнитивным и поведенческим, не получил достаточного эмпирического и методического осмысления именно как самостоятельный фактор, влияющий на эффективность обучения.

В классических отечественных работах по теории правосознания эмоционально-оценочный компонент обычно описывается достаточно широко как отношение к праву, закону, правосудию в целом и крайне редко операционализируется на уровне конкретных учебных ситуаций. Такая широта определения по-своему оправдана, если речь идёт о правосознании общества в целом, но плохо подходит для задач учебного проектирования, где важна не общая установка студента по отношению к праву, а его переживание в конкретный момент: например, при первом самостоятельном обращении к тексту договора.

Т.Б. Крюкова и Е.Ю. Моисеев, исследовав уровень сформированности правосознания 264 студентов технического вуза с использованием методики Л.А. Ясюковой «Правовое и гражданское сознание» [1; 4], установили, что для большинства опрошенных характерен средний уровень правосознания, при этом наименее сформированными оказались деловая и гражданская сферы, то есть именно те области, в которых студентам предстоит применять правовые знания в профессиональной деятельности. Авторы связывают выявленную картину с обзорным характером курса «Правоведение» и недостаточным вниманием к интерактивным формам обучения, однако не рассматривают эмоциональный компонент отношения студентов к праву как самостоятельный фактор.

Стоит уточнить, что методика Л.А. Ясюковой, которой пользовались Т.Б. Крюкова и Е.Ю. Моисеев, измеряет не единый уровень правосознания, а несколько относительно независимых сфер: гражданскую, потребительскую, семейную, деловую, гражданско-правовую [4]. Каждая из них – это не только знание норм, но и готовность действовать в согласии с ними. И то, что слабее всего у студентов сформированы именно деловая и гражданская сферы, те, где требуется самостоятельная инициатива, работает скорее на гипотезу об эмоциональном барьере, чем на версию о равномерном пробеле в знаниях.

Я.В. Сандул рассматривает студенчество как социально-демографическую группу, потенциал которой – конструктивный или разрушительный, зависит от уровня правосознания [5]. Отсюда следует, что правовое образование неюридических специальностей решает не узкую, а социально значимую задачу: формирование законопослушного поведения будущих специалистов. Однако привычные объяснительные модели – правовой нигилизм (отрицание ценности права) и правовой инфантилизм (пробел в правовых знаниях) – не описывают ситуацию, когда студент знаниями обладает, но испытывает тревогу и избегает самостоятельного правового действия.

Резюмируя, можно отметить, что в основном правосознание студентов трактуется не как узкий учебный результат, а как условие профессиональной и гражданской состоятельности выпускника. Однако объяснений, почему усвоенное знание не переходит в самостоятельное действие, рассмотренные исследования, как правило, не содержат. Здесь можно привлечь конструкт предметной тревожности из педагогической психологии.

Сходная логика прослеживается в исследованиях самоэффективности: субъективная оценка собственных возможностей влияет на поведение сильнее, чем объективный уровень подготовки [6]. Человек нередко избегает задачи, даже имея нужные знания, если не уверен в своих силах. Правовая тревожность, вероятно, действует по тому же механизму: заниженная оценка своих юридических способностей блокирует действие при достаточном объёме знаний.

Именно здесь мы обращаемся к категории предметной тревожности, которая была разработана и эмпирически верифицирована в зарубежной психологии образования. Исторически первым предметом, в отношении которого был выявлен и исследован данный феномен, стала математика. В работах Р. Дрегена и Л. Эйкена, охвативших период с конца 1950-х годов (опрошено около 700 студентов), было показано, что тревога, испытываемая студентами при решении математических задач, не совпадает с их общей личностной тревожностью [7].

В более поздних исследованиях математической тревожности за ней закрепилась трёхчастная структура: тревожные мысли о своей неспособности справиться с задачей, телесные реакции вроде учащённого сердцебиения и, наконец, избегание самой ситуации. Эта же структура, вероятно, работает и применительно к праву: студент думает, что не разберётся в норме, испытывает при этом реальное напряжение и в итоге откладывает или перепоручает кому-то самостоятельное правовое действие.

Позже Э. Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Коуп применили ту же логику к иностранному языку: тревожность изучения иностранного языка (Foreign Language Classroom Anxiety) оказалась самостоятельным конструктом, отличным от общей тревожности и специфичным для ситуации иноязычного общения [8].

И тревожность изучения иностранного языка, и предшествовавшая ей математическая тревожность были отделены от общей личностной тревожности с помощью отдельных предметных шкал. Собственно, так с тех пор принято обосновывать любой новый вид предметной тревожности: нужна устойчивая связь предметной шкалы именно с успехами в данной области, а не с тревожностью вообще. Этот же стандарт мы держим в уме ниже, когда предлагаем подход к измерению правовой тревожности.

Однако само понятие предметной тревожности требует осторожного обращения. А.Н. Веракса с соавторами, разобрав корпус зарубежных исследований математической тревожности, отмечают: понятие нередко вводится без должного теоретического обоснования, измеряется только самоотчётными методиками и рискует подменить собой поиск реальных причин учебных трудностей: качества преподавания, содержания и методов обучения [3, с. 33–38]. Тревожность как самостоятельная «причина» неуспеваемости не должна уводить исследователя от анализа того, как в действительности организован учебный процесс.

Подобная инфляция уже наблюдалась и в отношении других видов предметной тревожности: стоило термину закрепиться в литературе по математике, как отдельные педагоги начали списывать на «тревожность» практически любое нежелание студента решать задачи, включая случаи элементарной нехватки базовых навыков счёта. Опыт этой дискуссии стоит учитывать заранее, ещё до того, как аналогичная инфляция произойдёт и вокруг конструкта правовой тревожности.

Авторы предупреждают и о другой опасности: если любое учебное затруднение списывать на «тревожность», не разбираясь в его причинах, это не облегчит, а затруднит работу преподавателя – конкретный методический просчёт легко спрятать за удобным психологическим ярлыком. С учётом этого предостережения конструкт правовой тревожности вводится ниже как вспомогательный инструмент, а не как исчерпывающее объяснение.

С учётом этой дискуссии конструкт правовой тревожности студентов вводится в статье не как клинико-психологический диагноз и не как альтернатива анализу содержания и методики преподавания «Правоведения», а как рабочий педагогический инструмент. Он фиксирует специфическую эмоциональную реакцию студента на правовую информацию и правовые ситуации, реакцию, которую нужно учитывать при проектировании учебного процесса наравне с содержательными и организационными факторами.

Правовая тревожность студентов – это устойчивое переживание дискомфорта, напряжения и неуверенности, которое возникает при необходимости воспринимать, интерпретировать или самостоятельно применять правовую информацию (нормативные акты, договоры, процессуальные документы) и проявляется в избегании соответствующих учебных и жизненных ситуаций, независимо от объёма имеющихся у студента правовых знаний.

Полезно и различать ситуативную и устойчивую форму правовой тревожности по аналогии с тем, как в общей психологии тревожности принято разводить состояние, то есть реакцию на конкретную ситуацию, и черту – устойчивую личностную предрасположенность. У одного студента тревога возникает разово, скажем, перед первым в жизни визитом в многофункциональный центр (МФЦ) и проходит после удачного опыта. У другого – закрепляется и переносится на любую новую правовую ситуацию, даже отдалённо похожую на прежнюю неудачу. Педагогические меры тоже стоит выбирать по-разному: в первом случае достаточно один раз дать студенту пройти ситуацию успешно, во втором – нужна более длительная и системная работа.

Правовую тревожность стоит отличать и от обычной тревожности публичных выступлений, хотя на семинаре они нередко проявляются одновременно. Студент, который теряется при необходимости аргументировать правовую позицию перед группой, может бояться либо самой публичности ситуации, тогда это классическая тревожность выступлений, знакомая по любому устному ответу, либо содержательной стороны дела, неуверенности в правильности своей аргументации именно как юридической. Разграничить эти два случая помогает простое наблюдение: тревожность выступлений одинаково проявляется на любом предмете, а правовая – избирательно, именно там, где нужно самостоятельно применить норму.

Правовую тревожность нужно отличать от правового нигилизма, при котором отрицается сама ценность права, и от правового инфантилизма – отсутствия необходимых правовых знаний [9]. В отличие от них, правовая тревожность способна сопровождать студента с неплохим уровнем правовых знаний и позитивным отношением к праву, но проявляться именно в ситуации их применения, подобно тому, как экзаменационная тревожность сопровождает хорошо подготовленного студента [3, с. 36].

Здесь уместна аналогия с экзаменационной тревожностью: она мешает даже тому, кто выучил материал, потому что срабатывает не в момент усвоения знания, а в момент, когда это знание нужно применить у всех на виду или взять на себя ответственность за результат. С правовой тревожностью, по всей видимости, происходит то же самое: студент вполне может пересказать содержание закона, но теряется, когда нужно решить, как этот закон применить к своей собственной реальной ситуации.

Курс «Правоведение» для неюридических специальностей в силу малого числа часов неизбежно остаётся обзорным, что само по себе располагает к поверхностному усвоению [1]. Правовая тревожность добавляет к этому несколько эффектов. Студент минимизирует самостоятельную работу с нормативными текстами, предпочитая заучивать готовые формулировки, а не анализировать их. Качество применения знаний в нестандартных условиях снижается аналогично тому, что известно из исследований математической тревожности: тревожные учащиеся решают типовые задачи не хуже других, но заметно проигрывают там, где нужно перенести знание в новый контекст [7]. Избегающее поведение закрепляется и после окончания курса: столкнувшись с реальной правовой ситуацией (претензия, суд, трудовой договор), выпускник испытывает тревогу, откладывает решение или перепоручает его другим, вместо того, чтобы действовать самостоятельно.

Малая продолжительность курса не оставляет возможности вернуться к сложной теме, если студент не понял её с первого раза. На конкретный вид договора, вызвавший затруднение, в расписании уже нет часов, пробел в знании остаётся, и сопутствующая тревога закрепляется.

На практике это выглядит примерно так. Студент бойко отвечает на вопрос о видах гражданско-правовых договоров, а затем теряется, когда его просят самостоятельно составить простой договор аренды или сказать, на какие пункты трудового договора стоит обратить внимание при трудоустройстве. Похожая картина на занятии по защите прав потребителей: права перечисляют без запинки, а вот сформулировать текст претензии продавцу берётся не каждый, чаще предпочитают переложить это на соседа по парте. Эти наблюдения носят иллюстративный характер и нуждаются в систематической проверке, но описанной модели они не противоречат.

Схожая ситуация наблюдается и в групповой работе: когда преподаватель формирует мини-группы для разбора практического кейса, роль докладчика, предполагающую публичное изложение правовой позиции, чаще всего берёт на себя один и тот же студент, а остальные охотно уступают ему слово не потому, что не разобрались в задании, а потому, что не хотят рисковать и отвечать на возможные уточняющие вопросы.

Таким образом, правовая тревожность может выступать одним из объяснений установленного Т.Б. Крюковой и Е.Ю. Моисеевым разрыва между уровнем правовых знаний и уровнем сформированности деловой и гражданской сфер правосознания [1]: студенты обладают необходимой информацией, но не переносят её в сферу самостоятельного правового поведения именно вследствие эмоционального барьера, а не только вследствие дефицита времени или знаний.

Учитывая методологическую критику самоотчётных методик измерения предметной тревожности [3], диагностику правовой тревожности целесообразно выстраивать по принципу сочетания общепсихологического и предметно-специфического уровней измерения. Общий уровень личностной и ситуативной тревожности студента может быть измерен с помощью широко апробированной в отечественной психологии методики Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [10; 11], что позволяет отделить собственно предметную составляющую от общей склонности испытуемого к тревожным переживаниям. Предметно-специфический уровень предлагается измерять при помощи короткого опросника самоотчёта, построенного по аналогии с сокращёнными шкалами математической тревожности [7] и шкалой тревожности изучения иностранного языка [8], включающего утверждения о переживаниях студента в конкретных учебных ситуациях курса «Правоведение»: при разборе нормативного текста, при решении практического казуса, при необходимости публично аргументировать правовую позицию, при мысли о самостоятельном применении полученных знаний вне учебной аудитории.

Отдельные пункты подобного опросника могли бы звучать, например, так: «Мне неприятно первым высказывать своё мнение о том, как нужно квалифицировать ситуацию с точки зрения закона» или «Я стараюсь не браться за составление документа, даже если знаю, где найти его образец». Формулировки такого рода фиксируют не знание, а именно готовность действовать, что и отличает предметную тревожность от обычной проверки усвоения материала.

Помимо самоотчёта, поведение студента на занятии само по себе даёт материал для косвенной оценки правовой тревожности: кто в группе первым берётся отвечать, кто просит дополнительное время на практическое задание, кто предпочитает работать в паре, даже когда задание рассчитано на самостоятельное выполнение. Подобные наблюдения не заменяют опросник, но помогают проверить, действительно ли высокий балл по шкале тревожности соответствует избегающему поведению на практике, а не остаётся только декларируемым переживанием.

С организационной точки зрения диагностику разумно проводить дважды: в начале и в конце курса. Первый замер позволяет заранее увидеть, у какой части группы стоит ожидать повышенного сопротивления практическим заданиям, и скорректировать темп работы; второй – оценить, изменилась ли картина к концу семестра, и тем самым получить хотя бы предварительное представление об эффективности применённых приёмов, не дожидаясь полноценного экспериментального исследования.

Такой опросник имеет смысл сначала пилотировать на небольшой группе из десяти–пятнадцати студентов, прежде чем использовать его на большой выборке: часть формулировок неизбежно придётся уточнять, потому что студенты нередко понимают вопрос о «дискомфорте при работе с нормативным текстом» не так, как предполагал автор методики. Опыт использования аналогичных шкал в математике и иностранном языке показывает, что даже удачно построенная методика требует адаптации формулировок под конкретную предметную область и конкретный контингент студентов, а не механического переноса пунктов из одной шкалы в другую.

Сопоставление показателей общей и предметной тревожности с уровнем сформированности правосознания, измеряемым, например, методикой Л.А. Ясюковой [4], позволило бы эмпирически проверить выдвигаемую в настоящей статье гипотезу о том, что часть студентов со средним и хорошим уров-

нем правовых знаний демонстрирует признаки избегающего поведения именно вследствие повышенной предметной тревожности, а не вследствие пробелов в знаниях. Проведение такого эмпирического исследования составляет перспективное направление дальнейшей работы и выходит за рамки настоящей статьи, посвящённой теоретическому обоснованию конструкта и методологии его измерения.

На практике такое исследование потребует нескольких шагов: сначала разработать и психометрически проверить предметную шкалу правовой тревожности, затем на выборке студентов неюридических направлений одновременно измерить общую тревожность, предметную правовую тревожность и уровень правосознания, а после статистически проверить связь между ними с поправкой на курс, направление подготовки и предыдущий опыт столкновения с правовыми ситуациями. Не помешают и качественные методы: фокус-группы или интервью со студентами с выраженной предметной тревожностью помогли бы понять, что именно их пугает и в каких конкретно ситуациях.

Признавая обоснованность предостережения о том, что обращение к тревожности не должно подменять анализ качества преподавания [3, с. 37–38], методы снижения правовой тревожности следует рассматривать как часть общего совершенствования методики преподавания «Правоведения», а не как изолированную психокоррекционную работу. Ниже предлагаются четыре таких направления; все они реализуемы в рамках уже существующих семинарских и практических занятий и не предполагают увеличения аудиторной нагрузки.

Кейс-метод и деловые игры стоит строить на бытовом, а не на абстрактном правовом материале. Это согласуется с наблюдением Т.Б. Крюковой и Е.Ю. Моисеева о том, что традиционный курс мало использует интерактивные формы обучения [1]. Разбор знакомых студенту ситуаций – возврат товара, аренда жилья, оформление трудового договора – снижает субъективную угрозу правовой информации именно за счёт конкретности и практической применимости материала.

Дополнительный эффект даёт привязка учебных кейсов к региону, в котором учится студент, а не к абстрактному «городу N»: разбор реальных, но обезличенных типов ситуаций, характерных именно для данной местности: вопросов аренды жилья у иногородних студентов, оформления сезонной подработки, споров с местными управляющими компаниями – делает материал не просто бытовым, а узнаваемым, что дополнительно снижает ощущение дистанции между учебной задачей и собственной жизнью.

На начальных этапах изучения темы полезен безоценочный разбор ошибок правового рассуждения. Правовая тревожность часто связана со страхом публичной оценки собственной трактовки нормы, поэтому этап формирования правового суждения стоит отделять от этапа его оценки, студент должен иметь возможность тренироваться в разборе казусов, не опасаясь немедленной отметки за ошибку.

Задания стоит усложнять постепенно – от узнавания и воспроизведения правовой нормы к её самостоятельному применению в жизненной ситуации. Такая последовательность отвечает логике деятельностного подхода и не ставит студента сразу перед задачей, требующей полностью самостоятельного правового действия.

На практике такую последовательность легко выстроить даже в пределах одного занятия: сначала студентам предлагается найти в тексте закона нужную норму, затем пересказать её своими словами, затем применить к упрощённому учебному казусу и только в конце – к ситуации, максимально приближенной к реальной, с некоторой неопределённостью условий. Каждый следующий шаг делается только после того, как группа уверенно справилась с предыдущим, а не по жёсткому графику занятия.

Оправдано и использование цифровых тренажёров и симуляторов правовых ситуаций: заполнения образцов документов, автоматизированных консультационных сценариев. Они позволяют студенту отрабатывать правовые действия в приватном режиме без риска публичной ошибки, что особенно важно при повышенном уровне предметной тревожности.

Пятое направление – короткий рефлексивный дневник по итогам каждого практического занятия: две–три фразы о том, что вызвало наибольшее затруднение и почему. Такая практика давно используется в преподавании иностранного языка для снижения тревожности и легко переносится на правовые дисциплины: она не требует отдельного времени на занятии, а студенту помогает заметить, что именно его пугает. Нередко оказывается, что дело не в объёме материала, а в одном конкретном и вполне решаемом затруднении.

Стоит отдельно сказать и о позиции самого преподавателя. Курс «Правоведение» на неюридических направлениях нередко ведут специалисты, для которых право не является основной научной специализацией, и они сами порой избегают выходить за пределы отработанного лекционного материала, опасаясь вопроса, на который не готовы сходу ответить. Если это так, часть предложенных приёмов имеет смысл сначала опробовать на самих преподавателях в формате методического семинара, где разбираются те же практико-ориентированные кейсы, но уже в кругу коллег.

С точки зрения оценивания разумно развести текущую и итоговую работу: на семинарах, где студент тренируется в применении норм, оценка не должна быть жёсткой и штрафующей за первую неудачную попытку, тогда как на зачёте или экзамене, где проверяется итоговый результат, критерии остаются прежними. Подобное разведение снижает субъективную цену ошибки именно на этапе освоения материала, не размывая при этом итоговых требований к уровню подготовки.

Ещё один ресурс, который редко используется в неюридических вузах: формат студенческой консультации по типу юридической клиники, только упрощённый и без реальных клиентов: студенты разбирают вопросы друг друга по кругу, по очереди выступая то в роли консультанта, то в роли обратившегося. Смена ролей снижает тревогу перед самостоятельным решением, потому что ошибка в игровой консультации не воспринимается так остро, как ошибка «по-настоящему», а сама привычка формулировать правовую позицию вслух нарабатывается уже к концу семестра.

У предложенного конструкта и способа его измерения есть свои слабые места. Шкала правовой тревожности пока не прошла психометрическую валидацию, поэтому её показатели – это рабочий инструмент, а не окончательный диагноз. Как и любой самоотчёт, она уязвима для социальной желательности ответов и ограниченной способности респондента к рефлексии, так что количественные данные стоит дополнять интервью или фокус-группами. Кроме того, ссылка на тревожность не должна становиться отговоркой: если у курса «Правоведение» есть содержательные и методические проблемы, снижение тревожности их не заменит [3]. И, наконец, сами методические приёмы снижения правовой тревожности, предложенные ниже, пока обоснованы только теоретически. Эффективность каждого из них ещё предстоит проверить на практике.

Отдельная методическая сложность связана с тем, что избегающее поведение студента легко перепутать с обычной ленью или недостатком мотивации, особенно при беглом наблюдении. Внешне отказ от самостоятельного решения кейса выглядит одинаково в обоих случаях, и различить их можно только по динамике: тревожный студент обычно охотно включается в разбор, если снять с него ответственность за первый шаг, тогда как немотивированный избегает задания вне зависимости от формата его подачи. Преподавателю стоит держать это различие в уме, чтобы не подменить один диагноз другим.

Ещё одно ограничение касается переносимости выводов между вузами. Формат курса «Правоведение», состав студентов и даже отношение к предмету заметно различаются между техническим, экономическим и гуманитарным вузом, поэтому конкретные цифры по распространённости правовой тревожности, полученные на одной выборке, не стоит автоматически переносить на другую: сам конструкт, скорее всего, универсален, а вот его выраженность и конкретные триггеры – нет.

Есть основания предполагать и то, что неустранённая правовая тревожность со временем способна перерасти в подобие правового нигилизма, не потому, что студент разуверился в ценности права, а потому, что многократно испытанный дискомфорт при столкновении с правовой ситуацией постепенно формирует у него общую установку на избегание всего, что с правом связано. Внешне это может выглядеть как равнодушие к праву, хотя по происхождению оно ближе к выученной беспомощности, чем к сознательному отрицанию правовых ценностей. Если это предположение верно, своевременная работа с правовой тревожностью может служить и профилактикой более глубоких форм отчуждения от права, а не только средством решения текущих учебных трудностей.

Отдельного внимания заслуживает и появление в последние годы общедоступных цифровых сервисов для составления типовых юридических документов и получения предварительной консультации. С одной стороны, такие сервисы способны снижать правовую тревожность, беря на себя самую пугающую часть задачи – первый шаг. С другой стороны, есть и риск обратного эффекта: студент, привыкший к готовому автоматическому решению, рискует так и не сформировать собственной уверенности в том, что способен разобраться в правовой ситуации сам, а лишь научится передоверять её сервису. Какой из этих эффектов перевешивает, пока не ясно и заслуживает отдельного эмпирического изучения.

Проведённый анализ показывает: объяснять невысокую эффективность освоения «Правоведения» студентами неюридических специальностей только дефицитом часов и низкой правовой культурой недостаточно. Нужно учитывать и эмоционально-психологическое измерение. Предложенный конструкт правовой тревожности студентов, опирающийся на теорию предметной тревожности и учитывающий методологическую критику этого направления, даёт более точный инструмент для диагностики причин разрыва между декларативным правовым знанием и реальным правовым поведением выпускников. Практическая ценность подхода в том, что описанные способы педагогической коррекции встраиваются в уже существующую методику преподавания «Правоведения» и не требуют пересмотра учебного плана или увеличения аудиторной нагрузки. Дальнейшая работа предполагает эмпирическую проверку предложенного диагностического инструментария на студентах вузов разного профиля.

Есть и более широкий контекст, в котором эта работа имеет смысл. Низкое доверие к правовым институтам у молодёжи объясняют самыми разными причинами: от общей социальной среды до качества правового образования, но редко берут в расчёт то, что часть этого недоверия может иметь не мировоззренческую, а сугубо ситуативную природу: человеку, который на собственном опыте убедился, что справляется с правовыми ситуациями, проще довериться правовой системе в целом, чем тому, кто каждый раз испытывает при столкновении с ней тревогу и растерянность.

Практическая ценность предложенного подхода не ограничивается одним курсом «Правоведение». Логика различения знания и готовности действовать применима и к другим дисциплинам с выраженной правовой составляющей: охране труда, основам предпринимательства, финансовой грамотности, где студент также нередко демонстрирует формальное усвоение материала при явном нежелании применять его самостоятельно. В этом смысле конструкт правовой тревожности может послужить отправной точкой и для более широкой программы повышения квалификации преподавателей смежных дисциплин.

На практике внедрять это стоит постепенно: сначала познакомить преподавателей «Правоведения» с самим конструктом и логикой его диагностики, затем понемногу встраивать описанные приёмы в уже идущие семинары без пересмотра рабочей программы. Это соответствует главной мысли статьи: снижение правовой тревожности – не отдельная психокоррекционная задача, а часть обычной работы над методикой преподавания.

Есть основания ожидать и различий между курсами обучения. Первокурсники, для которых «Правоведение» часто оказывается первым системным столкновением с юридическим текстом вообще, по всей видимости, демонстрируют более высокий уровень тревожности, чем студенты старших курсов, уже накопившие опыт хотя бы бытового взаимодействия с правом: оформления документов, трудоустройства на подработку, съёма жилья. Если это подтвердится, программу курса имеет смысл по-разному выстраивать в зависимости от года обучения, на котором он читается.

Практически это можно было бы отследить, сравнив уровень правовой тревожности одной и той же когорты студентов на первом и на третьем курсе, если курс «Правоведение» в конкретном вузе преподаётся в течение нескольких лет или дублируется профильными дисциплинами. Подобное продольное наблюдение дало бы более надёжную картину, чем сравнение разных потоков между собой.

Свою роль может играть и предшествующий опыт правовой социализации в семье: студент, чьи родители на его глазах сталкивались с судебными спорами, оформлением наследства или иными формальными правовыми процедурами, скорее всего, входит в курс «Правоведение» с меньшим уровнем тревожности, чем студент, для которого любое взаимодействие с правом прежде оставалось полностью на попечении взрослых. Проверка этого предположения выходит за рамки настоящей статьи, но обозначает ещё одно направление последующей эмпирической работы.

В конечном счёте задача курса «Правоведение» для неюридических специальностей – не столько дать студенту сумму формально усвоенных норм, сколько сформировать у него минимальную гражданскую уверенность: ощущение, что, столкнувшись с правовой ситуацией, он способен в ней разобраться сам, а не обязан сразу искать постороннюю помощь. Работа с правовой тревожностью напрямую служит именно этой, более широкой цели.

Таким образом, цель исследования достигнута: теоретически обоснован и введён в научный оборот конструкт «правовая тревожность студентов», а также разработан методологический фундамент для его диагностики и педагогической коррекции. Научная новизна обоснована, что открывает перспективы для эмпирических исследований на стыке педагогической психологии и правового образования. Результаты представляют интерес для преподавателей дисциплины «Правоведение», методистов, исследователей в области юридической педагогики и педагогической психологии.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Б., Моисеев Е.Ю. Диагностика уровня сформированности правового сознания студентов в практике их подготовки в техническом вузе. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2016; № 5 (47).
2. Aiken L.R., Dreger R.M. The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*. 1961; Т. 52, № 1: 19.
3. Веракса А.Н., Зинченко Ю.П., Калимуллин А.М., Костюк Г.П., Рукшин С.Е., Цветкова Л.А., Ященко И.В. «Математическая тревожность», околонаучные изыски и методологические тупики. *Вестник Московского университета*. Серия: Педагогическое образование. 2024; Т. 22, № 1: 26–53.
4. Ясюкова Л.А., Самойлова В.А. Состояние и тенденции развития правосознания в современном российском обществе. *Человек и общество: научный и общественный альманах*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт -Петербургского университета, 2005; Выпуск 31: 60–84.
5. Сандул Я.В. Соотношение объективных и субъективных факторов правового воспитания студенчества. *Знание. Понимание. Умение.* 2010; № 2: 252–256.
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977; Т. 84, № 2: 191–215.
7. Кубрикова А.С., Кубриков М.В. Современное дистанционное образование: от законодательства к инновациям процесса обучения. *Право и государство: теория и практика*. 2024; № 2 (230): 120–123.
8. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986; Т. 70, № 2: 125–132.
9. Зрячкин А.Н. *Правовой нигилизм: сущность, причины, пути преодоления:* учебное пособие. Саратов: Издательство Саратовской гос. академии права, 2009.
10. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. *STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.
11. Ханин Ю.Л. *Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. Ленинград: ЛНИИФК, 1976.

References

1. Kryukova T.B., Moiseev E.Yu. Diagnostika urovnya sformirovannosti pravovogo soznaniya studentov v praktike ih podgotovki v tehnicheskom vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 5 (47).
2. Aiken L.R., Dreger R.M. The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*. 1961; T. 52, № 1: 19.
3. Veraksa A.N., Zinchenko Yu.P., Kalimullin A.M., Kostyuk G.P., Rukshin S.E., Cvetkova L.A., Yaschenko I.V. «Matematicheskaya trevozhnost'», okolonauchnye izyski i metodologicheskie tupiki. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024; T. 22, № 1: 26-53.
4. Yasyukova L.A., Samojlova V.A. Sostoyanie i tendencii razvitiya pravosoznaniya v sovremennom rossijskom obschestve. *Chelovek i obschestvo: nauchnyj i obschestvennyj al'manah*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt -Peterburgskogo universiteta, 2005; Vypusk 31: 60-84.
5. Sandul Ya.V. Sootnoshenie ob`ektivnyh i sub`ektivnyh faktorov pravovogo vospitaniya studenchestva. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; № 2: 252-256.
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977; T. 84, № 2: 191-215.
7. Kubrikova A.S., Kubrikov M.V. Sovremennoe distancionnoe obrazovanie: ot zakonodatel'stva k innovaciyam processa obucheniya. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika*. 2024; № 2 (230): 120-123.
8. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986; T. 70, № 2: 125-132.
9. Zryachkin A.N. *Pravovoj nigilizm: suschnost', prichiny, puti preodoleniya:* uchebnoe posobie. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskoj gos. akademii prava, 2009.
10. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. *STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.
11. Hanin Yu.L. *Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoj i lichnostnoj trevozhnosti Ch.D. Spilbergera*. Leningrad: LNIIFK, 1976.

Статья поступила в редакцию 12.08.26

УДК 378.1

***Tsyrulnik A.N.,** postgraduate, Department of Painting and Composition, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: alla.czyrulnik@mail.ru*

APPROVAL OF AN INTEGRATIVE METHODOLOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR ART STUDENTS AT OPEN AIR. The article presents results of development and testing of an integrative methodological system for professional training, education, and development of students in art-related fields in the context of open-air practices. The study is conducted at the Faculty of Art and Graphics of Kuban State University and several other universities in Russia, involving 350 students. The tasks of analyzing scientific and methodological literature, identifying leading methodological approaches, developing a competence-based modular model (methodological, target, content, communicative, and reflective-resultative modules), and testing an illustrated program, educational and methodological complex, and electronic educational resource were consistently addressed. During the experimental test, which involved control and experimental groups, a significant increase in the quality of special training in spiritual and moral education and creative development of students was observed, as well as an increase in the level of professional competencies by the third year of study (originality, creativity, and self-expression), and an increase in motivation for professional activity. It has been proven that the proposed integrative methodological system, based on selected approaches and interdisciplinary and intra-disciplinary connections, contributes to the effective training of students in the field of art education through open-air practices.

Keywords: **integrative methodological system, interdisciplinary and intrasubject relations, development in open-air practices, professional competencies, creative activity**

***А.Н. Цырульник**, соискатель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: alla.czyrulnik@mail.ru*

АПРОБАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ НА ПЛЕНЭРЕ

В статье представлена разработанная и апробированная интегративная методическая систе профессионального обучения, воспитания и развития студентов вузов художественных профилей в условиях пленэрных практик. Исследование проводилось на базе художественно-графического факультета Кубанского государственного университета и ряда других вузов России с участием 350 студентов. Последовательно решались задачи анализа научно-методической литературы, выделения ведущих методологических подходов, разработки компетентностной модульной модели (методологический, целевой, содержательный, коммуникативный, рефлексивно-результативный модули) и апробации иллюстрированной программы, учебно-методического комплекса и электронного образовательного ресурса. В ходе экспериментальной проверки с участием контрольных и экспериментальных групп выявлен значительный рост качества специальной подготовки, духовно-нравственного воспитания и творческого развития студентов, повышение уровня сформированности профессиональных компетенций к третьему курсу обучения (оригинальность, креативность, самовыражение), рост мотивации к профессиональной деятельности. Доказано, что предложенная интегративная методическая система, основанная на выделенных подходах, межпредметных и внутрипредметных связях, способствует эффективной подготовке студентов в области художественного образования на пленэрных практиках.

Ключевые слова: **интегративная методическая система, межпредметные и внутрипредметные связи, развитие студентов на пленэрных практиках, профессиональные компетенции, творческая деятельность**

Всё возрастающие требования к качеству подготовки студентов в области художественного образования, к их способности решать профессиональные задачи в условиях природы и динамично меняющегося социокультурного пространства обусловливают необходимость совершенствования пленэрных практик. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высоким развивающим и воспитательным потенциалом пленэрных практик и недостаточной степенью его реализации в существующих методиках. Традиционные подходы к организации пленэра не всегда реализуют его потенциал для развития творческого мышления, эстетического вкуса и профессиональных компетенций студентов. Некоторые из существующих методик носят фрагментарный характер, недостаточно учитывают требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и современный социокультурный контекст. В связи с этим возникает потребность в разработке интегративной методической системы, объединяющей обучение, воспитание и развитие будущих художников и педагогов на основе межпредметного и внутрипредметного единства.

Процесс апробации педагогических технологий на каждом курсе пленэрного обучения [1] в 2022–2024 году позволил трансформировать их в целостную интегративную методическую систему. Современная педагогическая наука требует рассматривать образовательный процесс не как простую совокупность технологий, а как целостную систему. В этой системе ведущую роль играет интегративный подход, позволяющий объединить методологические основания, зарекомендовавшие себя в других научных областях.

Цель научного исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать интегративную методическую систему, а также входящую в неё компетентностную модульную модель профессиональной подготовки студентов вузов художественных профилей в условиях пленэра.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов вузов художественных профилей в условиях пленэрных практик.

Предмет исследования – интегративная методическая система в процессе профессионального образования студентов вузов художественных профилей на пленэрных практиках.

Задачи для достижения цели:

– проанализировать научные труды по проблеме интеграции в педагогике, теории и методике художественного образования, обосновывая выбор применения интегративного подхода как взаимодействие всех компонентов методической системы интегративного профессионального образования студентов вузов художественных профилей в ходе проведения пленэрных практик;

– создать и апробировать интегративную методическую систему, основанную на компетентностной модульной модели профессионального обучения, воспитания и развития студентов на пленэрных практиках;

– разработать и провести экспериментальную проверку эффективности авторской иллюстрированной программы (в т. ч. электронный ресурс, методический комплекс) как систематизированный визуальный ряд наглядных образцов изобразительной деятельности на пленэре с выделением основных методов, форм и средств профессионального образования студентов вузов художественно-педагогического образования (ВХПО) на пленэре как составляющие элементы интегративной методической системы;

– дополнить критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, творческого потенциала и мотивации студентов.

Научная новизна заключается в разработке и апробации интегративной методической системы развития профессиональных компетенций, творческого потенциала и мотивации студентов вузов художественных профилей в условиях пленэрных практик, которая основана на межпредметных и внутрипредметных связях с применением выделенных подходов. Предлагаемая система базируется на контактной и самостоятельной сотруднической деятельности педагога и студентов очной и заочной форм обучения в зимних и летних пленэрных практиках. Создана и апробирована компетентностная модульная модель, предполагающая актуализацию духовно-нравственного воспитания личности студентов на пленэре с использованием современных технологий, включая электронный образовательный ресурс и учебно-методический комплекс. Дополнены критерии оценивания учебно-творческих работ в условиях пленэрных практик как результат приобретения студентами профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о педагогических условиях и методах, способствующих усвоению знаний и развитию навыков студентов в условиях пленэрных практик, а также в разработке психолого-педагогических условий формирования духовно-нравственных ценностей, патриотизма и творческой личности.

Практическая значимость выражается в возможности непосредственного применения разработанной интегративной методической системы, учебно-методических материалов (иллюстрированной программы, комплекса, электронного ресурса) в образовательном процессе вузов художественных и художественно-педагогических профилей.

В работе использованы теоретические методы (анализ педагогической, психологической, философской и исторической литературы; систематизация, обобщение, моделирование) и эмпирические методы (тестирование, анализ учебно-творческих работ, анкетирование, самооценка студентов, экспертная оценка преподавателей).

Проблемой системной интеграции занимались М.Н. Берулава, И.Б. Игошев, С.А. Старченко и др. Отмечены исследования таких авторов, как Ю.Н. Бирюкова, В.С. Безрукова, Е.О. Галицких, И.И. Жунич, В.И. Загвязинский, И.А. Ларионова, В.В. Левченко, А.М. Новиков, Л.Н. Талалова, А.Ю. Чистобаева, Н.К. Чапаев, Ф.В. Шарипов, С.В. Щенникова, D. Gijbels и др.

В процессе совершенствования нашей методической системы мы опирались на достижения теории и методики художественного образования в работах Г.В. Беды, Н.В. Маслова, А.А. Васильева, Ю.В. Коробко, И.П. Грошева, В.В. Морозовой, М.Н. Макаровой, С.Б. Никитина, О.Б. Павленковича, Л.Ф. Ждановой, З.Ж. Рабиловой, Е.А. Стариковой, М.А. Семеновой, В.М. Соколинского, Н.Н. Цаля, А.Ю. Цветковой, Ван Мэя и др.

Анализ научно-методической литературы выявил, что в педагогической науке накоплен значительный опыт организации пленэрных практик в художественном образовании [2]. В частности, К.М. Зубрилин, С.Е. Игнатьев, Л.А. Раздобарина и соавторы [3] в своей монографии делятся опытом художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ, подчёркивая важность сохранения традиций и внедрения инноваций в образовательный процесс. К.М. Зубрилин и Л.А. Раздобарина [4] исследуют особенности проектирования деятельности художественно-графического факультета с учётом специфики российской системы художественного образования. О.С. Кириллова [5] в своей работе анализирует педагогические условия активизации художественно-познавательной деятельности студентов на занятиях. Важным аспектом в подготовке педагогов является преемственность в обучении, что подчёркивает А.М. Пышкало [6]. Труды Н.В. Кузьминой направлены на область системного образования подрастающего поколения. На наш взгляд, данные идеи можно экстраполировать на пленэрную практику, обеспечивающую плавный переход от одного этапа обучения к другому [7].

В контексте нашего исследования мы выделяем работу А.Ю. Чистобаевой [8], которая рассматривает возможности интегративно-целостного подхода в решении задач педагогической интеграции, он является актуальным в организации проектных (проектно-технологических) пленэрных практик. Мы солидарны с взглядами Г.М. Шевелёвой [9], анализирующей процесс формирования общекультурных компетенций студентов как один из важнейших факторов духовно-нравственного развития личности. Опираясь на труды многих учёных, следует подчеркнуть, что духовно-нравственное воспитание студентов на пленэре необходимо в процессе художественного образования, и при этом оно несёт педагогическую перспективность [10].

Процесс исследования заключался в разработке и апробации компетентностной модульной модели, а также в трансформировании педагогических технологий в интегративную методическую систему профессионального обучения, воспитания и развития студентов вузов художественных профилей в условиях пленэрных практик. Процесс выстраивания реализации интегративной методической системы, основанной на взаимосвязанных педагогических технологиях, для 1–3 курса профессионального образования студентов ВХПО на пленэре представлен на рисунках 1–3.

Рис. 1. Процесс выстраивания реализации интегративной методической системы, основанной на взаимосвязанных педагогических технологиях, для 1–3 курса профессионального образования студентов ВХПО на пленэре (1 курс, художественно-графический факультет (ХГФ))

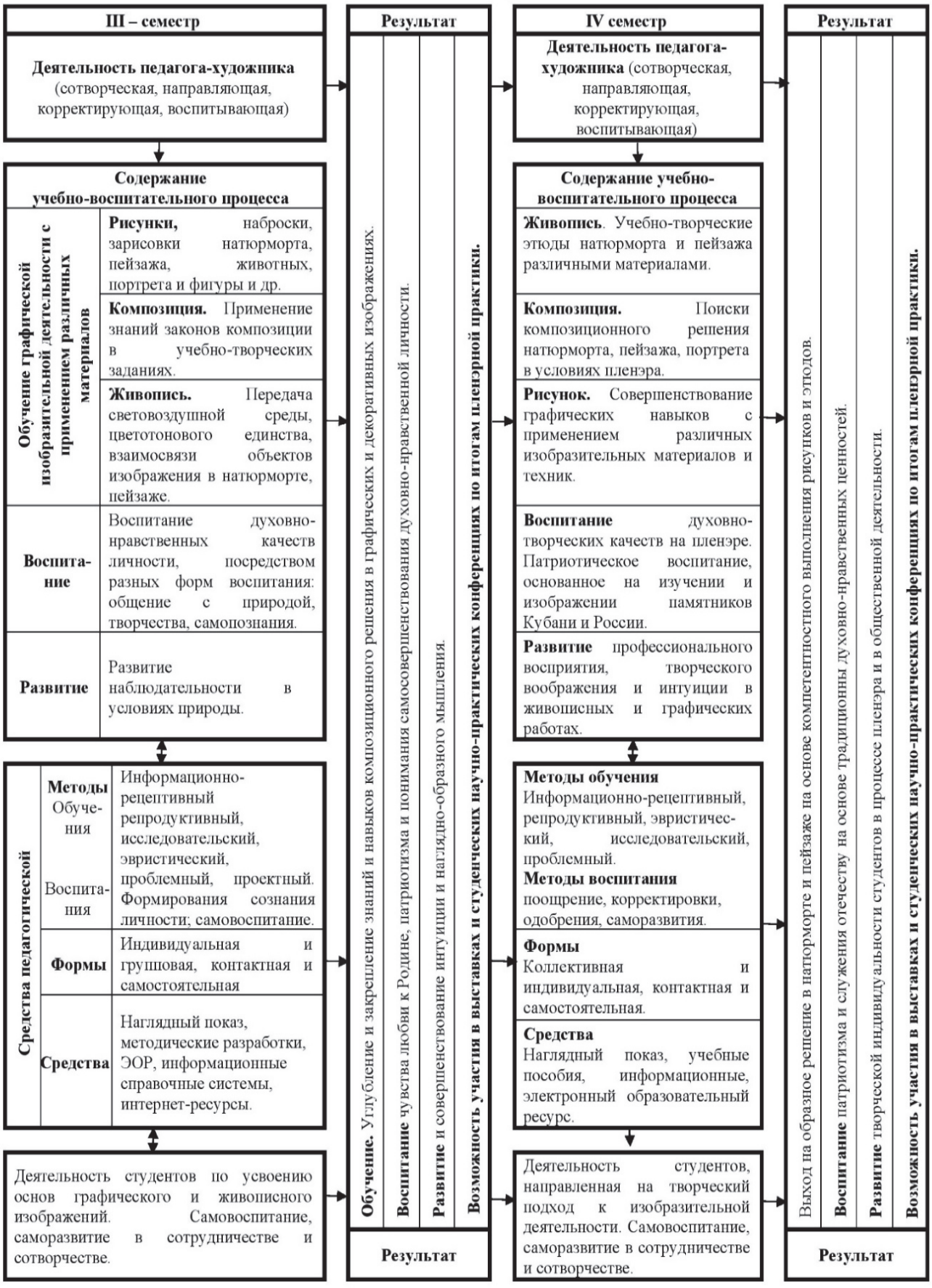


Рис. 2. Процесс выстраивания реализации интегративной методической системы, основанной на взаимосвязанных педагогических технологиях, для 1–3 курса профессионального образования студентов ВХПО на пленэре (2 курс, ХГФ)

Рис. 3. Процесс выстраивания реализации интегративной методической системы, основанной на взаимосвязанных педагогических технологиях, для 1–3 курса профессионального образования студентов ВХПО на пленэре (3 курс, ХГФ)

Интегративная методическая система образования студентов вузов художественных профилей реализовалось в различной деятельности педагога:

– деятельность по организации и планированию пленэрной практики, включающая определение содержания обучения, воспитания и подготовку студентов с использованием иллюстрированной программы и учебно-методических комплексов в интеграции с компетентностной модульной моделью;

– деятельность по усилению мотивации и стимулирования познавательной активности студентов, формированию интереса к пленэрной практике в воспитании духовно-нравственных качеств, патриотизма с перспективой развития творческих качеств личности студентов с применением интегративного, личностно ориентированного, проектного подходов;

– деятельность педагога по организации активной познавательной деятельности обучающихся, включающая проведение теоретических занятий, выполнение практических заданий, обсуждений, консультаций и индивидуальных работ;

– целенаправленная деятельность педагога по обучению изобразительным законам композиции (построение, нахождение композиционного центра, определение целостности др.), рисунка (компоновка, выявление конструктивной основы, распределение градаций светотени и др.), живописи (определение колористического решения, лепка разных форм, работа над деталями, цветотональными отношениями и приведение этюда к целостности);

– деятельность преподавателей по контролю и оценке результатов обучения, воспитания и развития студентов, включающая проведение просмотров, обсуждений, выставок и анализ выполненных работ.

В процессе проведения исследования выделены следующие этапы постепенного создания и апробации интегративной методической системы профессионального образования студентов вузов художественных профилей на пленэре:

1. Анализ на педагогическом [11], психологическом, философском и историческом уровне научных трудов разных авторов для создания методической интегративной системы.

2. Проведение анализа по выбору разных научных подходов к обучению, воспитанию и развитию студентов на пленэрных практиках (в интегративной методической системе) с целью выделения ведущего интегративного подхода для совершенствования образовательного процесса на пленэре (интегративный, системный, личностно ориентированный, компетентностный, проектный подходы).

3. Разработка и апробация компетентностной модели из пяти модулей (методологический, целевой, содержательный, коммуникативный, рефлексивно-результативного), интегративной методической системы профессионального образования студентов на основе педагогической технологии, базирующейся на принципах интеграции теоретических знаний и практических навыков в единстве обучения, воспитания и развития. Методологический модуль опирается на принципы интегративного образования; целевой – на единство целей и задач, направленных на изучение студентами теоретических знаний для применения их на пленэрных занятиях; содержательный – на интегративную систему, которая направлена на межпредметные и внутрипредметные связи; коммуникативный включает интегративную систему, направленную на объединение методов, форм, средств и приемов обучения, воспитания и развития студентов; рефлексивно-результативный обусловлен критериями сформированности профессиональных компетенций студентов, предполагает посещение музеев, участие в научных конференциях, реализации проектов «Обучение служением» и т. д.

4. Применение в интегративной методической системе следующих методов обучения, воспитания и развития студентов на пленэре:

– методы обучения на 1 курсе: словесный, наглядный, проблемный, репродуктивный; на 2 курсе: наглядный, информационно-рецептивный и т. д.; 3 курс: информационно-рецептивный, исследовательский, эвристический;

– методы воспитания на 1 курсе: лекции, наставничество; 2 курс: беседы, наставничество и др.; на 3 курсе: метод сотрудничества, проектно-творческий;

– методы развития: лекция, демонстрация репродукций великих художников, рисунков и этюдов студентов, наглядных пособий, учебно-методического комплекса [12], в которых есть этапы выполнения изображений натюрморта, пейзажа, портрета.

5. Создание комплекса учебно-методических материалов, в том числе проведение семинаров, организация участия в проекте «Обучение служением», выступление на научных конференциях, мастер-классы, практические задания на пленэре, направленные на формирование профессиональных компетенций и развитие образного, творческого мышления и воспитание студентов с уточнением методов, форм образования.

6. Доработка критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, развития творческого потенциала и мотивации студентов, позволяющих объективно оценивать эффективность методической системы.

7. Проведение экспериментальной проверки эффективности разработанной интегративной методической системы в условиях пленэрных практик, включая проведение, сбор и анализ данных об успеваемости, творческой активности студентов контрольных (КГ) и экспериментальных групп (ЭГ).

Предлагаемая интегративная методическая система базируется на принципах интеграции теоретических знаний и практических навыков, межпредметных и внутрипредметных связей (композиция, рисунок, живопись пейзажа, натюрморта и портрета). Реализация этой системы предусматривала использование различных форм и методов обучения, к числу которых относятся лекции на пленэре, мастер-классы педагога и самостоятельная работа студентов на пленэре. В рамках данной деятельности такая организация образовательной среды способствовала развитию творческого потенциала студентов, их самовыражению и профессиональному становлению в условиях пленэрных практик.

Методическая система базируется на следующих общих дидактических принципах: интеграция теоретических знаний и практических навыков; развитие духовно-нравственных качеств; применение электронного образовательного ресурса. Результативность разработанной методической системы подтверждается результатами экспериментальной проверки, в ходе которой было выявлено повышение уровня профессиональной компетентности студентов, их мотивации к обучению и творческой активности.

Предлагаемые критерии и шкала оценки позволяют объективно оценить уровень сформированности профессиональных компетенций, развития творческого потенциала и мотивации студентов художественных вузов.

Результативность разработанной интегративной методической системы проявлялась в нескольких аспектах. В частности, наблюдалось значительное повышение уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов, принимавших участие в апробации системы. Методика графического, живописного и декоративного изображения натюрморта, пейзажа и портрета обеспечила формирование целостного художественного восприятия [13] в условиях пленэрных практик (иллюстрированная программа).

Таблица 1

Этапы внедрения критериев оценки интегративной методической системы профессионального обучения, воспитания и развития студентов вузов художественных профилей в условиях пленэрных практик

Критерии оценки	Шкала оценки	Диагностический аппарат	Этапы
Уровень сформированности профессиональных компетенций Владение техниками рисунка и живописи (натюрморт, пейзаж, портрет) Развитие композиционного мышления, цветового восприятия и др.)	Низкий, средний, высокий Обучение Воспитание Развитие (тестирование)	Тестирование, анализ творческих работ, самооценка студентов ЭГ, экспертная оценка преподавателей (положительная динамика результатов ЭГ 2 и 3 курсов)	1. Диагностика начального уровня сформированности компетенций. 2. Реализация комплекса учебно-методических мероприятий (лекции, мастер-классы, пленэрные практики). 3. Промежуточный контроль и корректировка образовательного процесса. 4. Итоговая оценка и анализ результатов. 5. Поддержка индивидуальных творческих инициатив студентов на пленэрных практиках
Уровень обучения и развития творческого потенциала (оригинальность, креативность, самовыражение) Критерии воспитательной работы (мотивация, самоанализ)	Низкий, средний, высокий Тестирование Композиция Рисунок Живопись	Анализ творческих работ, участие в конкурсах и выставках, анкетирование, экспертная оценка	1. Создание интегративной образовательной среды, стимулирующей образовательную и творческую активность. 2. Использование подходов, методов, форм, средств обучения, воспитания, направленных на развитие изобразительных навыков и т. д. 3. Организация выставок и конкурсов, позволяющих студентам показать свои творческие достижения. Участие в проекте «Обучение служением»

Обучающиеся, применявшие методический комплекс и иллюстрированную программу, показывали более высокий уровень инициативы, самостоятельности и способности к решению задач (обучение, воспитание и развитие) [14]. Как показали результаты эксперимента, охватившего более 350 студентов некоторых российских вузов художественной направленности, разработанная система способствует повышению мотивации студентов к профессиональной деятельности, развитию интереса к изучению художественных дисциплин, стремлению к профессиональному росту и участию в творческих проектах. Студенты, прошедшие программу обучения по разработанной интегративной методической системе, проявили большую активность, участвуя в конкурсах, выставках, научной и проектной деятельности, реализуя президентскую программу «Обучение служением» в рамках пленэрных практик.

Итак, на констатирующем этапе эксперимента наличный уровень сформированности умений, навыков владения изобразительными материалами и средствами студентов-первокурсников контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) был примерно одинаков. Второй и третий курс КГ и ЭГ пришли к началу эксперимента с показателями, в которых отразились знания, умения и навыки, полученные в аудиторных занятиях в течение учебных семестров.

Далее в процессе эксперимента установлено, что в ЭГ при выполнении учебных заданий выполнили профессионально рисунки, этюды в условиях пленэрных практик лишь 38,46% обучающихся. В формирующем эксперименте с применением всех компонентов интегративной методической системы, компетентностной модульной модели, методического комплекса выявлено, что студенты ЭГ 3 курса показали динамику (69,10%), проявляя профессиональные качества в построении и нахождении композиционного центра. КГ представляла на пленэрном просмотре свои рисунки и этюды. У студентов КГ были отмечены ярко выраженные ошибки в соотношении с работами ЭГ. Студенты ЭГ обучались с использованием экспериментальной методики по обучению композиции, рисунку и живописи натюрморта, пейзажа и портрета, учебно-методических пособий при выполнении графических рисунков. Соответственно, на основе этого выявлено, что обучающиеся ЭГ овладели конструктивной основой, распределяли точно градации светотени. В живописных этюдах натюрморта, пейзажа и портрета обучающиеся верно определяли колористическое решение, уточняли и лепили цветом разные формы, работали над деталями цветотоновыми отношениями, приводя этюды к целостности. В последующем семь российских вузов художественных и художественно-педагогических профилей предоставили положительные отзывы и справки апробации (2023–2026 г.).

Эффективность представленной методической системы подтверждается также ключевыми показателями, зафиксированными в ходе экспериментальной апробации методики, причём прогресс выражается в уверенном освоении техник рисунка и живописи, развитии композиционного мышления, углублении цветового восприятия и совершенствовании профессиональных навыков.

Предоставленные результаты экспериментальной проверки предложенных нами интегративной методической системы, методического комплекса свидетельствуют о результативности и перспективности для внедрения их в образовательный процесс других вузов ВХПО и ВХО (вузы художественного образования).

В Витебском государственном университете на кафедре изобразительного искусства были задействованы в эксперименте студенты 1–2 курсов, а именно группы: 23ХОИЗО1д; 24ХОИЗО1д; 22ХОИЗОЧП1д; 23ХО1з; 24ХО1з; 22ИЗОКГЗз (168 человек). Вовлекались в пленэрный процесс обучающиеся 1–2 курсов кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета. Алтайский государственный педагогический университет кафедра технологических дисциплин, 1–2 курс, группы 3324–3323. В учебном эксперименте участвовали 1 курс ИЗО, группа 223 и 3 курс ИЗО, группа 221 Чеченского педагогического университета, а также и другие художественные и художественно-педагогические вузы. Внедрение данной интегративной методической системы позволяет повысить качество подготовки художников и педагогов для системы общего и начального художественного образования.

Проведённое исследование и апробация интегративной методической системы, основанной на покурсовых педагогических технологиях, подтвердили достижение поставленной цели. У большинства студентов экспериментальных групп третьего курса отмечен повышенный уровень профессиональных компетенций (владение техниками рисунка, живописи, композиционного мышления, цветового восприятия и др.), развитие их творческого потенциала (оригинальность, креативность, самовыражение), духовно-нравственное воспитание (эмоциональное обогащение и др.) и существенный рост мотивации к профессиональной деятельности. Практическая значимость подтверждена внедрением иллюстрированной программы и учебно-методического комплекса в образовательный процесс КубГУ и ряда российских вузов.

На основе проведенного исследования сделаны следующие выводы, соответствующие цели и задачам:

– интегративная методическая система профессионального образования студентов на пленэре представляет собой целостный научно-обоснованный комплекс, базирующийся на компетентностной модульной модели, применяемой педагогом в процессе обучения;

– профессиональное образование студентов на пленэре было построено на теоретических и методических основах с применением разных подходов, с выделением ведущего интегративного подхода и обусловлено интенсификацией обучения студентов на межпредметных и внутрипредметных связях в реализации компетентностной модульной модели, входящей в интегративную методическую систему;

– разработан учебно-методический комплекс, авторская иллюстрированная программа, электронный образовательный ресурс и наглядные пособия, которые являлись эффективным средством реализации интегративной методической системы и позволили достичь высокого уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов;

– дополненные критерии оценивания помогали выявить динамику профессионального роста обучающихся.

Таким образом, применение всех изложенных компонентов интегративной методической системы на пленэрной практике как образовательной среды для формирования профессиональных компетенций вполне соответствуют современным тенденциям практико-ориентированного обучения.

Считаем, что результаты исследования представляют интерес для преподавателей и методистов вузов художественных и художественно-педагогических профилей, руководителей пленэрных практик, исследователей в области теории и методики художественного образования, а также для разработчиков образовательных программ и учебно-методических комплексов практико-ориентированной направленности.

Библиографический список

1. Цырульник А.Н., Денисенко В.И. К итогам внедрения интегративной технологии художественного образования в практику обучения студентов на пленэре. *Общество, социология, педагогика.* 2025; № 5: 121–131.
2. Денисенко В.И., Буртасенков А.Н., Чечулина С.А. *Живопись: от обучения – творчеству*: учебное пособие. Краснодар: КубГУ, 2025.
3. Зубрилин К.М., Игнатьев С.Е., Раздобарина Л.А., Мезенцева Ю.И., Соколов Г.В., Финагин В.Г. *Традиции и инновации подготовки учителей изобразительного искусства. Опыт художественно-графического факультета Института изящных искусств*: монография. Москва: МПГУ, 2025.
4. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. *Особенности проектирования деятельности художественно-графического факультета Института изящных искусств на внешнем и внутреннем образовательном контуре России*: монография. Москва: Перспектива, 2023.
5. Кириллова О.С. *Педагогические условия активизации художественно-познавательной деятельности студентов на занятиях по книжной графике (на примере художественно-графических факультетов педагогических вузов)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
6. Пышкало А.М. *Преемственность в обучении математике:* пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1978.
7. Цырульник А.Н., Денисенко В.И. *Обучение студентов изобразительной деятельности на пленэре: композиция, рисунок, живопись: иллюстрированная программа*. Краснодар: Кубанский гос. университет, 2025.
8. Чистобаева А.Ю. Интегративно-целостный подход в решении задач педагогической интеграции*. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2014; № 41: 153–157.
9. Щевелева Г.М. *Общекультурные компетенции студентов в формировании духовно-нравственных качеств их личности*: монография. Воронеж: Воронежский ГАУ, 2012.
10. Цырульник А.Н. Воспитательный аспект интегративной профессиональной практики на пленэре студентов, обучающихся по художественному и художественно-педагогическому профилю. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2026; № 2: 235–253.
11. Бедерханова В.П., Остапенко А.А., Ткач Д.С. *Педагогическая система: теория, история, развитие*: монография. Москва: Народное образование, 2014.
12. Цырульник А.Н., Денисенко В.И. *Композиция, рисунок и живопись на пленэре:* учебно-методическое пособие. Москва: Мир Науки, 2024.
13. Коробко Ю.В. *Постановка глаза на живописное восприятие цвета*: монография. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2005.
14. Цырульник А.Н. *Интегративное обучение, воспитание и развитие студентов на пленэре: иллюстративная программа. Электронный иллюстративный ресурс интегративного обучения студентов вузов художественных профилей на пленэрных практиках*. Москва: Научные технологии, 2026.

References

1. Cyrul'nik A.N., Denisenko V.I. K itogam vnedreniya integrativnoj tehnologii hudozhestvennogo obrazovaniya v praktiku obucheniya studentov na plen`ere. *Obschestvo, sociologiya, pedagogika.* 2025; № 5: 121-131.
2. Denisenko V.I., Burtasenkov A.N., Chechulina S.A. *Zhivopis': ot obucheniya – tvorchestvu*: uchebnoe posobie. Krasnodar: KubGU, 2025.

3. Zubrilin K.M., Ignat'ev S.E., Razdobarina L.A., Mezenceva Yu.I., Sokolov G.V., Finagin V.G. *Tradicii i innovacii podgotovki uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva. Opyt hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta Instituta izyaschnyh iskusstv*: monografiya. Moskva: MPGU, 2025.
4. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A. *Osobennosti proektirovaniya deyatel'nosti hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta Instituta izyaschnyh iskusstv na vneshnem i vnutrennem obrazovatel'nom konture Rossii*: monografiya. Moskva: Perspektiva, 2023.
5. Kirillova O.S. *Pedagogicheskie usloviya aktivizacii hudozhestvenno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov na zanyatiyah po knizhnoj grafike (na primere hudozhestvenno-graficheskih fakul'tetov pedagogicheskih vuzov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
6. Pyshkalo A.M. *Preemstvennost' v obuchenii matematike:* posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1978.
7. Cyrul'nik A.N., Denisenko V.I. *Obuchenie studentov izobrazitel'noj deyatel'nosti na plen`ere: kompoziciya, risunok, zhivopis': illyustrirovannaya programma*. Krasnodar: Kubanskij gos. universitet, 2025.
8. Chistobaeva A.Yu. Integrativno-celostnyj podhod v reshenii zadach pedagogicheskoj integracii. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2014; № 41: 153-157.
9. Scheveleva G.M. *Obschekul'turnye kompetencii studentov v formirovanii duhovno-nravstvennyh kachestv ih lichnosti*: monografiya. Voronezh: Voronezhskij GAU, 2012.
10. Cyrul'nik A.N. Vospitatel'nyj aspekt integrativnoj professional'noj praktiki na plen`ere studentov, obuchayuschihsya po hudozhestvennomu i hudozhestvenno-pedagogicheskomu profilyu. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2026; № 2: 235-253.
11. Bederhanova V.P., Ostapenko A.A., Tkach D.S. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie*: monografiya. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2014.
12. Cyrul'nik A.N., Denisenko V.I. *Kompoziciya, risunok i zhivopis' na plen`ere:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Mir Nauki, 2024.
13. Korobko Yu.V. *Postanovka glaza na zhivopisnoe vospriyatie cveta*: monografiya. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2005.
14. Cyrul'nik A.N. *Integrativnoe obuchenie, vospitanie i razvitie studentov na plen`ere: illyustrativnaya programma. `Elektronnyj illyustrativnyj resurs integrativnogo obucheniya studentov vuzov hudozhestvennyh profilej na plen`ernyh praktikah*. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2026.

Статья поступила в редакцию 13.07.26

УДК 378.14

***Shrayber A.N.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru*
***Shalygin V.G.,** senior teacher, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Omsk, Russia), E-mail: slavashalygin@yandex.ru*

ANALYSIS OF THE CAUSES OF INTERGENERATIONAL CONFLICTS IN THE FAMILIES OF CADETS AS AN ELEMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article presents the results of an empirical study of the specifics of intergenerational conflicts in the families of cadets at a departmental university. The relevance of the research lies in the scientific search for typical causes and behavioral strategies in family intergenerational conflicts in connection with the transformation of the social institution of the family under the influence of various personal, sociocultural, demographic, and economic factors. The key indicators revealing the subject of the study are the frequency and causes of conflicts in cadet families, parental control, behavioral tactics, and conflict resolution strategies. A questionnaire survey and focus group study were used to obtain empirical data. It is found that the type of residence and family composition are important factors in conflicts in cadet families. Living separately from parents and living in a complete family contribute to more harmonious intergenerational relationships. Gender differences in typical causes of intergenerational conflicts are identified: for men, the most conflict-generating areas are academic activities and careers, and for women, the distribution of household responsibilities and parental control. It has also been established that the digitalization process does not generate conflict for cadets and their parents. Despite the uncommon occurrence of conflict situations, the search for compromise and mutual understanding, there have been cases of parents exerting total control over cadets' academic and personal lives.

Keywords: **intergenerational conflict, cadets of departmental university, causes of conflict, conflict generators, parental control, conflict resolution strategies**

***А.Н. Шрайбер**, канд. социол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru*
***В.Г. Шалыгин**, ст. преп., Омская академия МВД России, г. Омск, E-mail: slavashalygin@yandex.ru*

АНАЛИЗ ПРИЧИН МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЯХ КУРСАНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов ведомственного вуза. Актуальность проблематики исследования заключается в научном поиске типичных причин и стратегий поведения в семейных межпоколенческих конфликтах в связи с трансформацией социального института семьи под воздействием различных факторов личностного, социокультурного, демографического, экономического характера. Основными показателями, раскрывающими предмет исследования, являются частота и причины возникновения конфликтов в семьях курсантов, контроль со стороны родителей, тактики поведения и стратегии регулирования конфликтов. Для получения эмпирических данных были использованы анкетный опрос и фокус-групповое исследование. Установлено, что тип проживания и состав семьи является важным фактором конфликтов в семьях курсантов. Отдельное проживание от родителей и полная семья способствуют более гармоничным межпоколенческим отношениям. Определено гендерное различие в типичных причинах межпоколенческих конфликтов. Так, для мужчин наиболее конфликтогенной является сфера учебной деятельности и карьеры, а для женщин – распределение домашних обязанностей и контроль со стороны родителей. Также установлено, что процесс цифровизации не является конфликтогеном для курсантов и их родителей. Несмотря на нераспространенность конфликтных ситуаций, поиск компромиссов и взаимопонимание, выявились случаи тотального контроля учебной и личной жизни курсантов со стороны родителей.

Ключевые слова: **межпоколенческий конфликт, курсанты ведомственного вуза, причины конфликтов, конфликтогены, родительский контроль, стратегии разрешения конфликтов**

Рассмотрение актуальности эмпирического исследования специфики межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов ведомственного вуза как элемента педагогического процесса происходит через призму стремительных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности. Разрыв взглядов на экономическую, политическую, социокультурную сферы очевиден среди представителей различных поколений. Молодежь характеризуется особой динамичностью в становлении жизненных установок и ценностей, которые часто идут в разрез с установками более взрослого поколения. Разница в мировоззрении является ведущим фактором увеличения дистанции между родителями и детьми. Это влечет к появлению межпоколенческих конфликтов. Данный феномен обусловлен также объективными факторами, которые неизбежны и мало зависят от конкретной личности. Это социокультурная трансформация и смена ценностных парадигм. Молодежь, находясь на пороге нового жизненного этапа, активно воспринимает новые тренды на индивидуализм, личную свободу, экологичность отношений, цифровую интеграцию. Другим конфликтогеном является трансформация института семьи и демографический кризис. Малодетность, распространенность неполных семей, вступление в брак и рождение детей в более позднем возрасте влекут за собой изменения семейных функций. Влияние информационных технологий и глобализация также является распространенным фактором межпоколенческих конфликтов. Цифровая революция радикально изменила способы получения информации и расширила границы межличностного общения. Сегодняшняя молодежь выросла в условиях доступности информации, глобальных трендов и беспрепятственного онлайн-общения. Что нельзя сказать об условиях взросления их родителей. Изменения на рынке труда и представления о карьерном успехе – другой немаловажный фактор конфликтов отцов и детей. Традиционные представления о надежной профессии, гарантирующей стабильность на всю жизнь, устаревают. На смену приходят идеалы самозанятости, стартапов, креативной деятельности и гибкого графика работы. Это далеко не все факторы, способствующие возникновению межпоколенческих конфликтов, что доказывает актуальность заявленной проблематики.

Проблема межпоколенческих конфликтов в семьях является классической для социогуманитарных наук, но из-за постоянной трансформации института семьи она регулярно переосмысливается. Современная наука рассматривает конфликт поколений в семье через призму макросоциальных изменений: как меняются нормы, структура семьи и механизмы передачи социального опыта. Методологическим фундаментом подобных исследований служат теория поколений К.

Мангейма [1] и концепция типологии культур М. Мид [2]. Общая теория конфликта Л. Козера и Р. Дарендорфа адаптирована к семейной сфере конфликтологами А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым [3]. В отечественной науке представленная тема отличается особой актуальностью. Проблемы трансформации советской и постсоветской семьи, ведущие к росту конфликтности, детально изучены в трудах А.И. Антонова и В.М. Медкова [4], Т.А. Гурко [5]. Проблемы детско-родительских отношений и возрастных кризисов глубоко изучены О.А. Карабановой [6], В.И. Брутманом и А.Я. Варгой [7], И.С. Коном [8]. На современном этапе эмпирические исследования, посвященные межпоколенческим отношениям и конфликтам в семьях, проводят М.В. Вдовина [9], Г.Л. Воронин [10], Ю.Р. Вишневский [11], М.С. Константинов [12] и др. Теоретическая база заявленной проблематики полностью сформирована и устойчива. Однако прикладной аспект требует постоянной актуализации, так как меняются условия жизни общества, порождая новые, ранее не существовавшие формы и причины семейных межпоколенческих конфликтов.

Представленное в статье эмпирическое исследование является частью межвузовского проекта по мониторингу влияния конфликтогенности внепрофессиональной коммуникации курсантов ведомственных вузов на образовательный процесс. Предполагается проведение эмпирических исследований в Барнаульском юридическом институте МВД России и Омской академии МВД России.

Целью исследования является выявление специфики субъективных причин межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов ведомственных вузов.

Достижение цели предполагает решение ряда теоретических и эмпирических задач: проанализировать теоретико-методологические основы изучения феномена межпоколенческого конфликта; разработать методику и инструментарий эмпирического исследования причин межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов ведомственных вузов МВД России; на основе первичных данных определить типичные субъективные причины межпоколенческих конфликтов, а также тактики поведения курсантов при их регулировании. На первом этапе реализовано эмпирическое исследование на базе Барнаульского юридического института МВД России.

Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе в теорию воспитания будущих офицеров принципов учета влияния внутрисемейных факторов на качество образования, а также в предоставлении эмпирического базиса для разработки новых педагогических подходов к организации воспитательной работы, учитывающих внепрофессиональные связи курсантов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные причины и специфика межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов позволяют создавать адресные педагогические методики и рекомендации для офицеров-воспитателей и психологов ведомственного вуза.

Научная новизна обосновывается тем, что рассмотрение внепрофессиональной сферы конфликтного взаимодействия курсантов ведомственных вузов как фактора образовательного процесса на базе Барнаульского юридического института МВД России реализовано впервые.

Для выявления специфики межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов Барнаульского юридического института МВД России использовались следующие показатели: частота возникновения конфликтов между родителями и детьми, типичные причины, контроль со стороны родителей, тактики поведения в конфликте и стратегии разрешения. Измерение показателей проводилось посредством сочетания количественного и качественного методов получения данных: анкетирования и фокус-группы. Генеральную совокупность эмпирического исследования составили курсанты 1–5 курсов очной формы обучения Барнаульского юридического института МВД России. В анкетировании приняли участие 305 респондентов (149 мужчин и 156 женщин). В фокус-групповом исследовании участвовали 15 информантов. Выборочный метод основывался на квотном пропорциональном отборе. Таким образом, структура выборки отражает специфику генеральной совокупности по полу.

Обратимся к основным результатам исследования. Распределение полученных данных по таким квотным признакам, как тип проживания и характеристика семьи курсанта, позволило определить особенности конфликтного взаимодействия. Отдельно от родителей в период обучения проживают 89% мужчин и 83% женщин. Соответственно, 11% мужчин и 17% женщин – это местные жители, проживающие в родительском доме. Полную семью имеют 83% мужчин и 70% женщин, а семьи с разведенными родителями или одним родителем – 17% мужчин и 29% женщин. 1% респондентов указали, что воспитывались в приемной семье. Преобладание респондентов, проживающих отдельно от родителей, свидетельствует об увеличении автономии, способствующей снижению частоты и остроты конфликтов. Наличие полной семьи обеспечивает большую вероятность гармоничного взаимодействия между родителями и детьми. Анализ первичных данных показал, что конфликты с родителями в настоящее время у курсантов действительно возникают очень редко в связи с отдельным проживанием, большой занятостью в институте, а также по причине изменений взглядов на жизнедеятельность (табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Как часто у вас возникают конфликты с родителями?» (в % к числу ответивших)

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Почти никогда	72%	53%
Реже, чем раз в месяц	24%	23%
Несколько раз в месяц	4%	6%
Ежедневно	0%	0%
Несколько раз в неделю	0%	5%
Раз в неделю	0%	3%
Раз в месяц	0%	10%
Всего	100%	100%

Так, 72% мужчин и 53% женщин не припомнят, когда были последний раз ссоры с родными, 24% мужчин и 33% женщин указали, что конфликты возникают не чаще одного раза в месяц, на более частые случаи, например, несколько раз в месяц или в неделю, указали 4% мужчин и 14% женщин. Из таблицы видно некоторые различия в ответах респондентов по гендерному признаку. Только женщины указали на довольно частые возникновения конфликтных ситуаций с родителями. Можно предположить, что такие результаты получены в связи с большим процентом курсанток, проживающих вместе с родителями, а также с различием в моделях воспитания девушек и юношей.

В таблице 2 представлено распределение ответов курсантов в зависимости от пола относительно основных конфликтогенных тем их коммуникации с родителями.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Назовите три наиболее частых темы для конфликтов с родителями» (в % к числу ответивших)*

Конфликтогенные темы	Мужчины	Женщины
Учеба/ будущая карьера	56%	38%
Личная жизнь/ выбор партнёра	14%	14%
Внешний вид/ стиль одежды	8%	7%
Финансовые вопросы/ траты	28%	29%
Распределение домашних обязанностей/быт	20%	32%
Проведение досуга/ друзья	10%	11%
Использование гаджетов/ время в интернете	26%	9%
Политические взгляды/ мировоззрение	6%	9%
Отношение к традициям/ религии	0%	0%
Моя самостоятельность/ контроль со стороны родителей	28%	37%

** Сумма процентов больше 100%, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа*

Наиболее распространенными причинами возникновения межпоколенческих конфликтов курсанты называют расхождение во мнениях по поводу учебы и дальнейшей карьеры (56% мужчин и 38% женщин), финансовые вопросы и траты (28% мужчин и 29% женщин), распределение домашних обязанностей и ведение быта (20% мужчин и 32% женщин), их самостоятельность и контроль за ними (28% мужчин и 37% женщин). В ходе фокус-группового исследования участники поделились примерами из жизни: *«Часто конфликты возникают из-за разных взглядов родителей на мою жизнь,… но я по-женски на маминой стороне»*; *«Мой отец говорит, что в моем возрасте не должно быть каких-либо отношений, только учеба, я с этим не согласна, это моя жизнь, но каждый раз приходится отпрашиваться погулять, это меня выводит из себя»*; *«Я сказал родителям, что мне не нравится учиться, и профессия мне совсем не нравится, это привело к серьезному конфликту, мама долго со мной не разговаривала»*.

На вопрос «Насколько, по вашему мнению, родители понимают ваши жизненные установки и приоритеты?» 61% мужчин и 56% женщин ответили, что

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Насколько, по вашему мнению, родители понимают ваши жизненные установки и приоритеты?» (в % к числу ответивших)

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Понимают полностью	61%	56%
Понимают в основном	26%	36%
Понимает частично	9%	8%
Скорее не понимают	4%	0%
Совершенно не понимают	0%	0%
Всего	100%	100%

понимают полностью. На вариант ответа «Понимают в основном или частично» указали 39% мужчин и 44% женщин. Ни один респондент при анкетировании не выбрал вариант ответа, что родители совсем не понимают его жизненных установок и приоритетов (табл. 3). Но каждый из участников фокус-группы припомнил подобный случай со стороны родителей: *«Мой отец меня не понимает, он хочет, чтобы я продолжала заниматься спортом, но мне это уже не интересно»*; *«Чаще всего родители мне доверяют, но вот мама может высказаться, что ей не нравятся мои друзья»; «Мои родители совершенно не одобрили мой выбор профессии … пришлось искать компромисс, было нелегко, теперь я учусь здесь»*.

Курсантам был задан вопрос: «Как часто вы чувствуете, что родители пытаются вас контролировать?». «Всегда» или «очень часто» выбрали 6% мужчин и 14% женщин, но на периодический контроль указывают уже 75% мужчин и 64% женщин. Вариант ответа, что родители их никогда не контролируют и полностью предоставляют ответственность и свободу, указали 19% мужчин и 22% женщин. Информанты фокус-группы говорят: *«Я чувствую тотальный контроль: как учится, с кем встречаться, кем быть»*; *«Родители сказали, что даже если мне не нравится учиться, все равно я буду это делать»; «Конечно, вопросы, не связанные с глобальными проблемами, я решаю сам, но поехать куда-то, купить что-то подороже на свои деньги обязательно надо согласовывать, иначе будут претензии»*.

В рамках блока о контроле и доверии со стороны родителей респондентам был задан вопрос: «Следят ли родители за вашей активностью в социальных сетях?» (табл. 4). Результаты показывают гендерную специфику. Так, родители девушек больше обращают внимание на их поведение в социальных сетях, родители юношей в большинстве случаев не проявляют интерес к онлайн-жизни сына. Соответственно, 59% курсанток указали на интерес родителей к их активности в социальных сетях, и лишь 20% курсантов отметили те же варианты ответа.

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Следят ли родители за вашей активностью в социальных сетях?» (в % к числу ответивших)

Категории ответов	Мужчины	Женщины
Да, активно комментируют/ лайкают	9%	17%
Да, просматривают, но неактивно	11%	42%
Нет, не следят	80%	40%
У меня нет социальных сетей	0%	1%
Всего	100%	100%

При этом некоторые респонденты также указали, что различия в отношении к цифровым технологиям являются причиной конфликтов в их семье (6% мужчин и 6% женщин). Для 84% мужчин и 94% женщин гаджеты не являются причиной конфликтного взаимодействия. Информанты выразили следующие мнения на данную проблематику: *«Мои родители не понимают, как можно столько времени проводить в телефоне. Конфликты по этому поводу – это база»; «Ситуации бывают разные, очень часто я помогаю родителям разобраться с телефоном, приложениями»*.

Инициатором примирения в конфликтной ситуации является довольно часто сам респондент (39% женщин, 54% мужчин). Родители проявляют инициативу в 39% случаев среди женщин и в 42% случаев среди мужчин. В таблице 5 представлено распределение ответов респондентов относительно основных стратегий разрешения конфликтных ситуаций между курсантами и их родителями.

Таблица 5

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какова обычно основная стратегия разрешения конфликтов в вашей семье?» (в % к числу ответивших)

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Мы ищем компромисс, устраивающий обе стороны	82%	57%
Одна сторона уступает другой (обычно я уступаю)	4%	12%
Одна сторона уступает другой (обычно родители уступают)	5%	5%
Конфликт «затухает» сам по себе без явного решения	5%	22%
Мы стараемся избегать острых тем	4%	3%
Я просто ухожу от разговора	0%	1%
Всего	100%	100%

Опрос показал, что основной стратегией разрешения конфликтов в семьях курсантов является поиск компромисса, устраивающего обе стороны (82% мужчин и 57% женщин). При этом 22% женщин отметили, что конфликт часто «затухает» сам по себе, без явного решения, в то время как среди мужчин такой вариант выбрали лишь 5%. О том, что одна сторона обычно уступает другой, чаще всего сам респондент, заявили 12% женщин и 4% мужчин. Остальные способы, такие как уход от разговора или избегание острых тем, набрали минимальное количество голосов.

Из таблицы 6 видно, что курсанты скорее и полностью удовлетворены своими привычными способами регулирования конфликтных ситуаций с родителями (92% мужчин и 72% женщин). В гендерном разрезе наблюдается скачок показателей затруднившихся ответить среди женщин, при этом полностью удовлетворенных своим поведением в конфликтах среди мужчин значительно больше.

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос: «Насколько вы удовлетворены способами разрешения конфликтов в вашей семье?» (в % к числу ответивших)

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Полностью удовлетворен	83%	60%
Скорее удовлетворен	9%	12%
Скорее не удовлетворен	2%	5%
Совсем не удовлетворен	2%	1%
Затрудняюсь ответить	4%	22%
Всего	100%	100%

В заключении необходимо отметить, что результаты эмпирического исследования показали некоторую специфику межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов. Во-первых, отдельное проживание от родителей, а также высокая учебная нагрузка являются важным фактором конфликтных взаимоотношений. Автономная жизнедеятельность минимизирует столкновение сторон и делает конфликты между курсантами и их родителями редким явлением. Во-вторых, прослеживаются гендерные аспекты в причинах межпоколенческих конфликтов. Для мужчин наиболее конфликтогенными сферами являются учебная деятельность и карьера. Женщины больше конфликтуют по вопросам распределения домашних обязанностей и контроля со стороны родителей. При этом проблема использования гаджетов не является распространенной причиной конфликтов для респондентов и их родителей вне зависимости от пола. В-третьих, выявлены расхождения в первичных данных анкетирования и фокус-группового исследования по показателям понимания и принятия родителями жизненных установок и приоритетов своих детей. Несмотря на высокий процент заявлений о полном взаимопонимании в семье, качественные данные указывают на периодический контроль со стороны родителей учебной деятельности и личной жизни курсантов. В-четвертых, наиболее распространенным способом разрешения конфликтов является поиск компромиссов, что свидетельствует о достаточно гармоничных отношениях в семьях курсантов. В этом случае конфликты имеют конструктивную функцию и способствуют возрастанию доверия и постепенной автономии детей от родителей.

Таким образом, цель в рамках первого этапа эмпирического исследования в Барнаульском юридическом институте МВД России, заключающаяся в выявлении специфики субъективных причин межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов ведомственных вузов, достигнута. Поставленные теоретические и эмпирические задачи решены: сформирована теоретико-методологическая база исследования межпоколенческих конфликтов курсантов ведомственного вуза, разработаны и апробированы методика и инструментарий эмпирической части исследования, определены типичные субъективные причины, основные тактики поведения и регулирования межпоколенческих конфликтов в семьях курсантов Барнаульского юридического института МВД России.

Считаем, что результаты исследования обогащают методологические основы педагогики ведомственных вузов путем дополнения теории воспитания курсантов положением о влиянии внепрофессиональной сферы конфликтных взаимодействий на становление будущих офицеров. Результаты анализа типичных причин межпоколенческих конфликтов существенно дополняют базис для разработки педагогических подходов к организации процесса обучения и воспитания курсантов, учитывающих семейную специфику их жизни. Также видится вклад в разработку программ педагогической поддержки курсантов, направленной на минимизацию и профилактику деструктивных семейных отношений.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для совершенствования воспитательной работы. Так, использование индивидуальных данных или обобщенный массив информации полезны для кураторов, командиров учебных групп и подразделений, преподавателей и психологов для выявления признаков семейного неблагополучия и межпоколенческих конфликтов у курсантов. Оценка общей картины межпоколенческой конфликтности корректирует систему психолого-педагогической поддержки курсантов, направленную на гармонизацию повседневной коммуникации курсантов и семейной жизни. Важный аспект состоит в актуализации просветительской деятельности по повышению конфликтологической грамотности курсантов ведомственного вуза, так как их профессия связана с урегулированием социальных конфликтов и работой с девиантными слоями населения.

В работе прослеживается методологическая интеграция педагогического подхода с практикой социологических и конфликтологических исследований, что и составило научную новизну наших исследований. Акцентируется внимание на рассмотрение семейной сферы отношений как неотъемлемого компонента педагогического процесса ведомственного вуза. Анализ причин межпоколенческих конфликтов является важным элементом педагогического сопровождения курсантов, обеспечивающим профессиональную и психологическую устойчивость.

Перспектива дальнейшего изучения представляется в нескольких направлениях. Реализация второго этапа эмпирического исследования на базе Омской академии МВД России по разработанной методике и инструментарию позволит сопоставить полученные результаты и выявить общие и специфические характеристики конфликтного взаимодействия в семьях курсантов вузов одной ведомственной направленности. Также предполагается мониторинг причин и специфики межпоколенческих конфликтов на разных этапах обучения и сравнительно-сопоставительный анализ аналогичных исследований в вузах разной ведомственной направленности. Вызывает методологический интерес проблема взаимосвязи внутрисемейной конфликтности и показателей академической успеваемости и служебной дисциплины. Таким образом, научный потенциал представленной проблематики достаточно велик.

Результаты исследования адресованы преподавателям и офицерам-воспитателям для повышения уровня педагогической культуры и конфликтологической грамотности при взаимодействии с курсантами; специалистам психологических служб ведомственного вуза для использования в диагностической и консультативной работе с курсантами; руководству образовательной организации при планировании и контроле воспитательной работы, в разработке локальной документации, затрагивающей работу с курсантами и их родителями.

Библиографический список

1. Мангейм К. *Очерки социологии знания: Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции*. Перевод с английского Е.Я. Додина. Москва: ИНИОН РАН, 2000.
2. Мид М. *Культура и мир детства. Избранные произведения.* Перевод с английского Ю.А. Асеева. Москва: Главная редакция восточной литературы издательство «Наука», 1988.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
4. Антонов А.И., Медков В.М. *Социология семьи*. Москва: Издательство МГУ, Издательство Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996.
5. Гурко Т.А. *Брак и родительство в России*. Москва: Институт социологии РАН, 2008.
6. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект. *Современная зарубежная психология*. 2017; № 6 (2): 15–26.
7. Брутман В.И., Варга А.Я., Радионова М.С., Исупова О.Г. Девиантное материнское поведение. *Консультативная психология и психотерапия.* 1996; № 4 (4). Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1996_n4/25592
8. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт. *Педагогика.* 2005; № 9: 3–16.
9. Вдовина М.В. Межпоколенные конфликты в современной российской семье. *Социологические исследования*. 2005; № 1: 102–104.
10. Воронин Г.Л. Трансформация супружеских и родительских траекторий и новые вызовы социальной работы. *Отечественный журнал социальной работы.* 2017; № 1: 93–98.
11. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социализация и адаптация – системное качество молодежи. *Ученые записки НТГСПА*: сборник статей. Нижний Тагил: НТГСПА. 2007.
12. Константинов М.С., Морозова Е.А. Мировоззренческие основания межпоколенческих конфликтов в современной России. *Конфликтология / nota bene.* 2025; № 2: 90–109.

References

1. Mangejm K. *Ocherki sociologii znaniya: Problema pokolenij – sostyazatel'nost' – `ekonomicheskie ambicii*. Perevod s anglijskogo E.Ya. Dodina. Moskva: INION RAN, 2000.
2. Mid M. *Kul'tura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya.* Perevod s anglijskogo Yu.A. Aseeva. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stvo «Nauka», 1988.
3. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
4. Antonov A.I., Medkov V.M. *Sociologiya sem'i*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, Izdatel'stvo Mezhdunarodnogo universiteta biznesa i upravleniya («Brat'ya Karich»), 1996.
5. Gurko T.A. *Brak i roditel'stvo v Rossii*. Moskva: Institut sociologii RAN, 2008.
6. Karabanova O.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya i praktika vospitaniya v sem'e: kross-kul'turnyj aspekt. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2017; № 6 (2): 15-26.
7. Brutman V.I., Varga A.Ya., Radionova M.S., Isupova O.G. Deviantnoe materinskoe povedenie. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya.* 1996; № 4 (4). Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1996_n4/25592
8. Kon I.S. Otcovstvo kak sociokul'turnyj institut. *Pedagogika.* 2005; № 9: 3-16.
9. Vdovina M.V. Mezhpokolennye konflikty v sovremennoj rossijskoj sem'e. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2005; № 1: 102-104.
10. Voronin G.L. Transformaciya supruzheskih i roditel'skih traektorij i novye vyzovy social'noj raboty. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2017; № 1: 93-98.
11. Vishnevskij Yu.R., Shapko V.T. Socializaciya i adaptaciya – sistemnoe kachestvo molodezhi. *Uchenye zapiski NTGSPA*: sbornik statej. Nizhnij Tagil: NTGSPA. 2007.
12. Konstantinov M.S., Morozova E.A. Mirovozzrencheskie osnovaniya mezhpokolencheskih konfliktov v sovremennoj Rossii. *Konfliktologiya / nota bene.* 2025; № 2: 90-109.

Статья поступила в редакцию 13.08.26

УДК 378.147:61:811.161.1'243

***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*

DEVELOPING ORAL SCIENTIFIC REPORTING SKILLS IN MEDICAL STUDENTS IN SPEECH CULTURE CLASSES USING A COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH. The article provides a theoretical basis for developing medical students' oral scientific presentation skills in speech culture classes using a communicative-activity-based approach. The relevance of this study stems from the discrepancy between the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education requirements for medical graduates' readiness to publicly present their research results and the insufficient development of methodological models that support the targeted development of oral scientific communication skills within the "Speech Culture" discipline. The purpose of this study is to theoretically substantiate a five-stage methodological model for teaching oral scientific presentations, integrating a communicative-activity-based approach, rhetorical techniques, and psychological methods for overcoming fear of public speaking based on an analysis of the didactic potential of the "Speech Culture" discipline. The specifics of oral scientific presentations as a genre of professional communication are detailed, and a system of assignments is proposed that allows students to master the structure and linguistic models of scientific presentations to the level of practical skill and confidently apply them in a simulated student conference.

Keywords: **higher medical education, oral scientific presentation, speech culture, students, communicative-activity approach, scientific conference, professional communication, modeling**

***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*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО НАУЧНОГО ДОКЛАДА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье теоретически обоснована методическая модель формирования навыков устного научного доклада у студентов-медиков на занятиях по культуре речи с использованием коммуникативно-деятельностного подхода. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями ФГОС ВПО к готовности выпускника медицинского вуза к публичному представлению результатов своей научно-исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью методических моделей, обеспечивающих целенаправленное формирование навыков устной научной речи в рамках дисциплины

«Культура речи». Цель исследования – теоретически обосновать пятиэтапную методическую модель обучения устному научному докладу, интегрирующую коммуникативно-деятельностный подход, риторические техники и психологические методы преодоления страха публичных выступлений на основе анализа дидактического потенциала дисциплины «Культура речи». Детализирована специфика устного научного доклада как жанра профессиональной коммуникации, а также предложена система заданий, позволяющая студентам освоить структуру и языковые модели научного выступления на уровне практического навыка и уверенно применять их в условиях симулированной студенческой конференции.

Ключевые слова: **высшее медицинское образование, устный научный доклад, культура речи, студенты, коммуникативно-деятельностный подход, научная конференция, профессиональная коммуникация, моделирование**

Высшее медицинское образование в Российской Федерации ориентировано на подготовку специалиста, готового как к клинической практике, так и к активной научно-исследовательской и просветительской деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета) фиксирует универсальную компетенцию УК-4: «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия». Выпускник медицинского вуза должен владеть навыками устного публичного выступления, уметь представлять результаты собственных исследований на конференциях, форумах и симпозиумах.

В то же время, как показывают исследования, значительная часть студентов-медиков испытывает серьёзные затруднения при публичных выступлениях. По данным М.О. Санниковой с соавторами, 78% опрошенных студентов-медиков испытывают дискомфорт при публичных выступлениях, 64% чувствуют дискомфорт при аудитории более 30 человек, а 85% испытывают физиологические проявления страха (учащённое сердцебиение, дрожь, потливость) перед выступлением [1]. При этом только 44% студентов справляются с этим состоянием самостоятельно, что свидетельствует о необходимости целенаправленной психолого-педагогической подготовки.

Исследование И.П. Степановой с соавторами, проведённое на студентах первого курса педиатрического факультета, подтверждает, что даже при наличии у значительной части обучающихся опыта публичных выступлений на научных мероприятиях (60% студентов со средним образованием и 77% со средним специальным) системная подготовка к устному научному докладу остаётся недостаточной [2]. Авторы отмечают, что студенты осознают важность научно-исследовательской работы для будущей карьеры, но нуждаются в совершенствовании организации этой деятельности, в частности – в формировании навыков устной презентации результатов исследований.

Медицинская риторика, как считает Е.Н. Гринько, является важной составляющей профессиональной подготовки будущего врача, поскольку «успешность работы врача связана не только с его сугубо профессиональными медицинскими знаниями, но и с умением говорить, убеждать, общаться» [3, с. 235]. Данное умение приобретает особую значимость в контексте участия студентов в научных конференциях, где им предстоит выступать публично.

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между требованиями ФГОС ВО к коммуникативной компетенции выпускника медицинского вуза, фиксирующими необходимость публичного представления медицинской информации, и недостаточной разработанностью методических моделей, обеспечивающих целенаправленное формирование навыков устного научного доклада у студентов-медиков в рамках дисциплины «Культура речи».

Теоретической базой исследования служат фундаментальные положения коммуникативно-деятельностного подхода в обучении языку, разработанные в трудах А.Н. Щукина, Э.Г. Азимова, И.А. Зимней [4; 5; 6]. Современные приёмы реализации этого подхода в практике преподавания русского языка как иностранного представлены в работе О.В. Бубликовой и Д.А. Алиевой [7]. Значительный вклад в разработку методик обучения профессиональной речи в области медицинской коммуникации внесли А.А. Беляев, М.Ф. Курагина и Н.Г. Жирнова [8; 9].

Однако анализ научно-методической литературы показывает, что проблеме формирования именно устного научного доклада как жанра профессиональной речи студентов-медиков уделяется недостаточное внимание. Существующие исследования посвящены преимущественно обучению написания тезисов докладов, тогда как устная презентация результатов исследования остаётся вне фокуса методических разработок [10].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка методической модели формирования навыков устного научного доклада у студентов медицинского вуза на занятиях по культуре речи с использованием коммуникативно-деятельностного подхода, а также ее апробация в ходе экспериментальной работы.

Сформулированная цель обусловила необходимость решения следующих задач: выявить дидактический потенциал дисциплины «Культура речи» для формирования навыков устного научного доклада у студентов-медиков; определить специфику устного научного доклада как жанра профессиональной коммуникации; представить поэтапную методическую модель обучения устному научному докладу на основе коммуникативно-деятельностного подхода; создать критериально-оценочный аппарат для диагностики уровня сформированности навыков устного научного доклада; апробировать разработанную методическую модель в ходе экспериментального обучения.

Объектом исследования стал процесс обучения студентов-медиков устной научной речи.

Предметом исследования – методическая модель формирования навыков устного научного доклада с использованием коммуникативно-деятельностного подхода.

Научная новизна работы заключается в теоретическом обосновании методической модели формирования навыков устного научного доклада у студентов-медиков, интегрирующей коммуникативно-деятельностный подход, риторические техники и психологические методы преодоления страха публичных выступлений. В отличие от существующих подходов, ориентированных на письменные жанры научной речи (тезисы, статьи, аннотации), предложенная модель направлена на устную публичную презентацию как самостоятельный вид речевой деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании интеграции коммуникативно-деятельностного, риторического и психологического подходов к формированию навыков устной научной речи студентов-медиков как необходимого условия их профессиональной подготовки.

Практическая значимость заключается в том, что разработанная поэтапная методическая модель и система заданий могут быть непосредственно использованы преподавателями на занятиях по культуре речи в медицинских вузах, а также при создании учебно-методических комплексов по формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущих врачей.

Методологическую базу исследования составил комплекс методов, включающий теоретический анализ научно-методической литературы по коммуникативно-деятельностному подходу, риторике, культуре речи и медицинской педагогике; контент-анализ учебных пособий и рабочих программ дисциплины «Культура речи» с целью выявления дидактических единиц, релевантных для обучения устному научному докладу; метод педагогического моделирования для обоснования поэтапной методической модели и системы заданий; метод экспертных оценок (с привлечением независимых экспертов – преподавателей культуры речи и риторики) для анализа видеозаписей учебных выступлений студентов; статистический метод обработки экспериментальных данных (расчёт средних баллов, процентных соотношений, сравнение динамики по четырем критериям); обобщение собственного педагогического опыта работы со студентами-медиками на занятиях по культуре речи.

В основе обучения устному научному докладу студентов-медиков лежит коммуникативно-деятельностный подход, который, согласно концепции А.Н. Щукина, предполагает организацию учебного процесса как коммуникативной деятельности, максимально приближенной к реальным условиям общения. Данный подход базируется на положении о том, что речевой навык формируется не через заучивание правил, а через решение реальных коммуникативных задач. Иными словами, студент должен не столько знать, как строится научный доклад, сколько уметь построить его в ситуации, приближенной к настоящей конференции.

И.А. Зимняя, анализируя деятельностную природу речи, подчёркивала, что она представляет собой процесс с собственной психологической структурой, мотивацией и целенаправленностью. Опираясь на эту логику, мы выстроили обучение как последовательное прохождение этапов – от осмысления цели и отбора содержания до непосредственного произнесения речи и последующей рефлексии.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, в свою очередь, определяют коммуникативный подход как организацию обучения, при которой само содержание учебного процесса моделирует общение. Для нас это означало, что каждое занятие должно было работать как тренировочная площадка, где студент оказывался в роли докладчика, а группа – в роли слушателей и оппонентов.

Практическую реализацию этих идей мы находим в исследованиях О.В. Бубликовой и Д.А. Алиевой, которые связывают эффективность обучения с созданием ситуаций, провоцирующих естественное речепорождение, и с активным взаимодействием участников на всех этапах работы.

Следуя этому принципу, мы реализовали модель в виде последовательности из пяти этапов, каждый из которых решал свою педагогическую задачу. Начало работы было посвящено *коммуникативной разминке*. Её цель заключалась в том, чтобы снять психологическое напряжение, настроить студентов на активную речевую работу, создать атмосферу доверия и готовности к публичному выступлению. Здесь использовались дыхательные упражнения, приёмы голосовой настройки и короткие импровизационные задания. Затем мы переходили к *анализу образцовых и неудачных выступлений*. Вместе со студентами мы просматривали видеозаписи реальных научных докладов, разбирали их сильные и слабые стороны, выделяли структурные элементы, речевые клише и типичные ошибки. Тем самым мы заложили у студентов критерии оценки и чёткое представление о желаемом уровне выступления. Третий этап был посвящен *конструированию доклада*. Студенты самостоятельно отбирали материал по своей медицинской

тематике, выстраивали композицию, формулировали тезисы, подбирали языковые средства и речевые маркеры логических переходов. Мы помогали им адаптировать письменный научный текст к устной форме, избегая излишней терминологической перегруженности. Следующий, четвертый этап был этапом *симуляция научной конференции*. Он был кульминационным моментом всей работы. Каждый студент выступал с докладом перед группой в условиях, максимально приближенных к реальной конференции: регламент, вопросы из зала, работа с презентационными материалами. Такой формат позволил студентам не только применить полученные навыки, но и прожить ситуацию публичного выступления в безопасной, но серьёзной обстановке. И завершался цикл *рефлексией*. На этом этапе мы проводили самоанализ выступлений, групповое обсуждение, разбор ошибок и удачных решений. Студенты учились видеть свои слабые стороны, формулировать выводы и намечать пути дальнейшего совершенствования. Именно рефлексия, на наш взгляд, превращает разовое выступление в устойчивый навык.

Сама дисциплина «Культура речи» предоставляет для этого естественную среду. Как справедливо замечают Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова и Е.Ю. Катаева, культура речи – это не только владение литературными нормами, но и умение выбирать языковые средства для достижения коммуникативной цели [11, с. 12]. В этом смысле для устного научного доклада на первый план выходит не столько нормативная правильность, сколько коммуникативная эффективность как способность установить контакт с залом, удержать внимание, донести главную мысль. К этому добавляется и этическая составляющая – уважение к слушателю, что особенно важно в медицинской среде, где будущий врач постоянно работает с разными аудиториями.

И.А. Стернин обращает внимание на то, что публичная речь требует не только владения материалом, но и учёта психологии слушателей, а также умения управлять собственным состоянием и использовать невербальные средства [12, с. 45]. С.Ф. Иванова конкретизирует эти требования, выделяя такие характеристики, как логичность, доступность, эмоциональная выразительность, контакт с аудиторией, чёткость дикции [13, с. 23]. Именно эти составляющие мы положили в основу нашей системы оценки.

Е.Н. Гринько, рассматривая медицинскую риторику, подчёркивает её двойственную природу, связанную с тем, что врач одновременно информирует и убеждает, опирается на данные доказательной медицины и должен выстраивать аргументацию с учётом статуса и ожиданий аудитории. Теория коммуникации О.Я. Гойхмана и его соавторов описывает эту ситуацию через схему «отправитель – сообщение – канал – получатель – обратная связь». Применительно к устному докладу это означает, что каждый элемент цепочки (докладчик, текст, устная речь, аудитория, обсуждение) становится объектом методической проработки [14, с. 88].

Сам жанр устного научного доклада, на наш взгляд, обладает четырьмя специфическими чертами. Первая – жанровая гибкость. Доклад опирается на письменный научный текст, но реализуется в устной форме, а это требует серьёзной адаптации материала под законы слухового восприятия. Вторая черта – аудиторная обусловленность. Успех выступления во многом зависит от того, насколько докладчик учитывает уровень подготовки и интересы слушателей. Третья – риторическая оснащённость. Недостаточно просто знать материал, нужно уметь подать его голосом, интонацией, жестом, паузой, выстроить аргументацию и управлять временем. И, наконец, четвёртая – интерактивная направленность. Даже если формально это монолог, хороший доклад всегда диалогичен: он предполагает риторические вопросы, прямые обращения к залу и готовность к дискуссии после выступления.

О.А. Егорова в своём исследовании описывает этапы подготовки к научному выступлению – от анализа образцов до создания собственного текста. Мы дополнили эту логику этапами устной отработки, включив в них работу над голосом, невербальными средствами и обязательную пострефлексию. Отдельного внимания заслуживает психологический барьер. М.О. Санникова с соавторами выделяют несколько разновидностей страха публичных выступлений, которые могут проявляться у студентов. Это страх перед большой аудиторией (пейрафобия), говорить даже в малом кругу (вербофобия) и боязнь оговорок или запинок (лалофобия). Все эти формы страха, как показывает практика, требуют не только риторической, но и психологической подготовки.

Исследователи отмечают, что боязнь публичных выступлений проявляется на физиологическом уровне: учащённое сердцебиение, дрожь в руках, повышенное потоотделение, сухость во рту, покраснение кожи, затруднённое дыхание. 85% опрошенных студентов-медиков испытывают подобные симптомы перед публичным выступлением, что указывает на необходимость включения в методику обучения элементов психологической подготовки.

В исследовании М.О. Санниковой выявлены наиболее эффективные методы совладания со страхом публичных выступлений: нормализация дыхания (37,4%), самовнушение (22,4%), сосредоточенность на содержании речи (23,4%), речевая гимнастика (8,4%). Эти методы были включены в разработанную нами методику как релаксационные упражнения перед выступлением.

По данным И.П. Степановой с соавторами, студенты-медики достаточно высоко оценивают свои базовые знания, исследовательские умения и навыки, в частности – подготовку научного продукта, анализ литературы, постановку цели и задач исследования. Однако, как показывают авторы, у студентов есть запрос на улучшение организации научно-исследовательской деятельности, включая подготовку к устной презентации.

Необходимость разработки методической модели формирования навыков устного научного доклада получила практическое подтверждение в ходе апробации, проведённой на базе Медицинского института РУДН в 2024–2025 учебном году. В исследовании приняли участие 45 студентов 3–4 курсов специальности «Лечебное дело».

Для оценки эффективности модели был разработан критериально-оценочный аппарат, включающий следующие критерии и показатели: содержательные (чёткость тезиса, структура, аргументация, выводы), коммуникативные (контакт с аудиторией, использование невербальных средств, ответы на вопросы), языковые (точность, выразительность, логичность) и прагматические (достижение цели, убедительность, соблюдение регламента). Каждый показатель оценивался по трёхбалльной шкале: 0 баллов – показатель не выражен или выражен ошибочно; 1 балл – показатель выражен частично или с недочётами; 2 балла – показатель выражен полностью и корректно.

До начала экспериментальной работы был проведён входной контроль. Студентам предлагалось подготовить и произнести 5-минутный устный научный доклад по теме своего исследования.

Как показали результаты входного и итогового контроля, по всем четырём критериям наблюдается устойчивая положительная динамика (диаграмма 1).

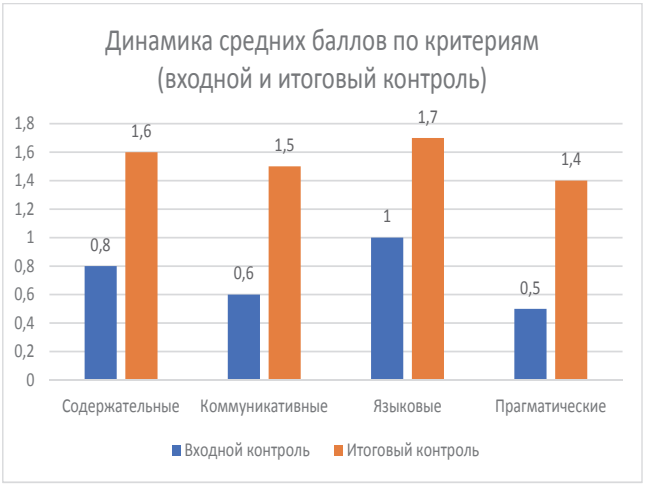


Диаграмма 1. Динамика средних баллов по критериям (входной и итоговый контроль)

Наиболее выраженный прирост зафиксирован по коммуникативному критерию (с 0,6 до 1,5 балла, рост на 0,9) и прагматическому критерию (с 0,5 до 1,4 балла, рост на 0,9). Содержательный критерий продемонстрировал рост с 0,8 до 1,6 балла (рост на 0,8), что подтверждает успешность работы над структурой и логикой научного выступления. Языковой критерий, изначально находившийся на более высоком уровне (1,0 балла), также показал положительную динамику, достигнув 1,7 балла (рост на 0,7). Такой результат говорит о том, что студенты-медики имеют базовую языковую подготовку, однако нуждаются в целенаправленном обучении именно устной форме научной речи.

Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень сформированности навыков устного научного доклада, увеличилась с 17,8% (8 человек) до 53,3% (24 человека). Доля студентов с низким уровнем сократилась с 33,3% (15 человек) до 8,9% (4 человека). Полученные данные подтверждают, что предложенная методическая модель способствует повышению среднего балла, значимому качественному переходу студентов на более высокий уровень владения жанром устного научного доклада.

Особенно показательной является динамика по отдельным показателям. Доля студентов, способных чётко структурировать доклад, выросла с 35,6% до 82,2%. Это означает, что у большинства студентов сформировалось устойчивое представление о композиции устного научного выступления. Доля студентов, поддерживающих зрительный контакт с аудиторией, увеличилась с 22,2% до 71,1%, что свидетельствует о преодолении психологического барьера и развитии навыков публичной коммуникации. Доля студентов, способных убедительно аргументировать свою позицию, выросла с 17,8% до 68,9%. Это особенно важно для медицинской профессии, где убеждение пациента или коллеги является частью профессиональной деятельности.

Качественный анализ видеозаписей выступлений позволяет зафиксировать следующие изменения в речевом поведении студентов.

Прежде всего, изменилась сама манера подачи материала. Если на входном контроле большинство студентов просто зачитывали текст с листа, то к итоговому контролю они перешли к свободному изложению с опорой на краткий конспект. Появились чёткие вступления, в которых формулировались актуаль-

ность и цель исследования, – при входном контроле этот элемент отсутствовал у 64,4% участников. Студенты начали активно использовать маркеры логических переходов («Обратимся к методам...», «Перехожу к результатам...», «В заключение хотелось бы отметить...»). Выводы, которые раньше часто звучали размыто или вообще отсутствовали, теперь формулировались отчётливо и соотносились с поставленной целью.

Серьёзные изменения произошли и в характере взаимодействия с аудиторией. Вместо того чтобы утыкаться в бумагу или смотреть в потолок, студенты стали устанавливать и поддерживать зрительный контакт с залом. Они начали использовать риторические вопросы и прямые обращения к слушателям, адаптировать темп речи и сложность терминологии под уровень восприятия аудитории. Ответы на вопросы, которые раньше были короткими и неуверенными, стали более развёрнутыми и содержательными; появились клише речевого этикета – «Спасибо за вопрос...», «Это важное уточнение...».

Кроме того, заметно изменилась невербальная составляющая выступлений. Жесты перестали быть хаотичными или отсутствующими – теперь они работали на иллюстрацию высказываний. Интонация стала более гибкой: студенты выделяли голосом ключевые мысли, делали паузы для акцентирования внимания. Исчезло статичное стояние у кафедры – выступающие начали двигаться, управлять пространством аудитории.

Вместе с тем итоговый контроль выявил несколько типичных затруднений, которые сохранились у части студентов даже после полного курса обучения. Чаще всего, в 22,2% случаев, фиксировалось нарушение логической связности между смысловыми блоками доклада. Причина, как правило, одна: студент сосредотачивался на дословном воспроизведении отдельных фрагментов и терял общую нить рассуждения. В дальнейшем мы планируем сместить акцент на более детальную работу с планом-схемой и обязательное многократное проговаривание с выделением переходов между разделами.

У 15,6% студентов сохранялась эмоциональная скованность. Даже после релаксационных упражнений и тренингов они выглядели зажатыми, говорили скованно, избегали живого контакта с залом. По-видимому, стандартных групповых приёмов здесь недостаточно. Требуется более длительная, а в отдельных случаях и индивидуализированная работа, возможно, с участием психолога.

Ещё одна проблема, зафиксированная у 13,3% участников, – перегруженность речи узкоспециальными терминами без их пояснения. Мы связываем этот недостаток с инерцией письменной научной речи: студенты переносят в устное выступление стилистику тезисов и статей, не учитывая специфику восприятия на слух. Преодоление данной трудности требует дополнительной тренировки на этапе конструирования доклада и, что особенно важно, репетиций перед «внешними» слушателями, например студентами младших курсов, которые не владеют узкой терминологией.

Наконец, 11,1% студентов испытывали затруднения с завершением выступления. Их финальные фразы звучали смазано или обрывались на полуслове. Мы видим причину в недостаточной рефлексии собственного текста и в отсутствии чёткого представления о том, какая именно мысль должна остаться у слушателей после доклада. Очевидно, что формулированию итогового вывода и его обязательному соотнесению с заявленной целью необходимо уделять больше внимания уже на подготовительном этапе.

Полученные данные показывают, что даже при высокой эффективности реализации методической модели часть студентов нуждается в дополнительной индивидуальной работе. Организовать такую работу можно через консультации, дополнительные репетиции и цифровые ресурсы для самостоятельной отработки навыков, как предлагают О.В. Макарова с соавторами [15, с. 76].

Проведённое исследование подтвердило эффективность разработанной методической модели формирования навыков устного научного доклада у студентов-медиков на занятиях по культуре речи с использованием коммуникативно-деятельностного подхода. Выявлен дидактический потенциал дисциплины «Культура речи», определены специфика устного научного доклада как жанра профессиональной коммуникации и психологические барьеры, препятствующие успешному публичному выступлению.

Разработанная пятиэтапная модель (от коммуникативной разминки до рефлексии) интегрирует методические приёмы обучения письменной научной речи, риторические техники и психологические методы преодоления страха. Созданный критериально-оценочный аппарат позволяет диагностировать уровень сформированности навыков по четырём критериям.

Экспериментальная проверка модели на 45 студентах медицинского вуза дала убедительные результаты. Доля тех, кто показал высокий уровень владения устным научным докладом, выросла с 17,8% до 53,3%. Устойчивый прирост зафиксирован по всем критериям – содержательному, коммуникативному, языковому и прагматическому.

Мы связываем такой прогресс с тем, что студенты на протяжении всего курса были погружены в деятельность, максимально приближенную к реальной профессиональной коммуникации. Ключевую роль сыграл и рефлексивный компонент: анализ собственных выступлений и обратная связь от группы позволили каждому увидеть свои слабые стороны и целенаправленно их прорабатывать.

Эффективность разработанной методической модели не ограничивается рамками учебных занятий. Финальным этапом формирования навыков устного научного доклада является участие студентов в ежегодной научно-практической конференции, где они имеют возможность применить полученные компетенции в условиях реальной профессиональной коммуникации. Так, в программе XXVIII Межвузовской студенческой конференции с международным участием «Русский язык: личность, культура, профессия» (РУДН, 2026) представлены многочисленные устные доклады студентов Медицинского института Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, посвящённые вопросам речевой культуры, коммуникативных стратегий и профессионального этикета врача.

Дальнейшую работу мы видим в трёх направлениях. Во-первых, стоит адаптировать модель под разные профили подготовки – очевидно, что для будущих хирургов и педиатров акценты в подаче материала будут различаться. Во-вторых, планируем собрать банк видеозаписей учебных выступлений, чтобы студенты могли учиться на конкретных примерах – как удачных, так и не очень. В-третьих, имеет смысл присмотреться к цифровым помощникам: чат-боты или виртуальные тренажёры для отработки дыхания, темпа и дикции могли бы помочь тем, кому не хватает живых репетиций.

Материалы статьи могут быть полезны преподавателям культуры речи и профессиональной коммуникации в медицинских вузах, а также разработчикам учебно-методических комплексов и исследователям в области педагогики высшей школы.

Библиографический список

1. Санникова М.О., Рылова Е.С., Жученко О.А. Боязнь публичных выступлений у студентов медицинского вуза. *Молодежная наука: тенденции развития*. 2023; № 2: 33–39.
2. Степанова И.П., Атавина О.В., Мугак В.В., Макарова О.А., Гринченко Е.Л. Отношение студентов-медиков первого курса к научно-исследовательской работе. *Современные проблемы науки и образования*. 2024; № 3: 91. DOI 10.17513/spno.33483.
3. Гринько Е.Н. Риторическая культура студента медицинского вуза в структуре культуры личности. *Бюллетень науки и практики*. 2017; № 3 (16): 312–316. DOI 10.5281/zenodo.399227.
4. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2017.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
6. Зимняя И.А. *Лингвопсихология речевой деятельности*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. 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.
8. Беляев А.А. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. *2*024; Т. 29, № 4: 955–972. Available at: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972
9. Курагина М.Ф., Жирнова Н.Г. Коммуникативная компетентность врача как основа пациентоориентированности. *Виртуальные технологии в медицине*. 2022; № 1 (31): 20–25. DOI 10.46594/2687-0037_2022_1_1421. – EDN SZTKMK.
10. Егорова О.А. Проектный метод обучения студентов естественных факультетов написанию тезисов докладов для научной конференции. *Педагогический журнал*. 2022; Т. 12, № 2-1: 653–658. DOI 10.34670/AR.2022.47.81.048.
11. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Катаева Е.Ю. *Русский язык и культура речи:* учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
12. Стернин И.А. *Практическая риторика*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2012.
13. Иванова С.Ф. *Специфика публичной речи: (В помощь слушателям школ молодого лектора)*. Москва: Знание, 1978.
14. Гойхман О.Я., Апарина Т.А., Гончарова Л.М. и др. *Основы теории коммуникации*: учебное пособие для вузов. Москва: ИНФРА-М, 2022.
15. 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.

References

1. Sannikova M.O., Rylova E.S., Zhuchenko O.A. Boyazn' publichnyh vystuplenij u studentov medicinskogo vuza. *Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya*. 2023; № 2: 33-39.
2. Stepanova I.P., Atavina O.V., Mugak V.V., Makarova O.A., Grinchenko E.L. Otnoshenie studentov-medikov pervogo kursa k nauchno-issledovatel'skoj rabote. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 3: 91. DOI 10.17513/spno.33483.

3. Grin'ko E.N. Ritoricheskaya kul'tura studenta medicinskogo vuza v strukture kul'tury lichnosti. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2017; № 3 (16): 312-316. DOI 10.5281/zenodo.399227.
4. Schukin A.H. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2017.
5. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij: (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
6. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Voronezh: NPO «MOD`EK», 2001.
7. 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.
8. Belyaev A.A. Metodicheskaya model' obucheniya ordinatorov inoyazychnoj professional'noj kommunikacii na osnove integrirovannogo podhoda. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. *202*4; T. 29, № 4: 955-972. Available at: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972
9. Kuragina M.F., Zhirnova N.G. Kommunikativnaya kompetentnost' vracha kak osnova pacientoorientirovannosti. *Virtual'nye tehnologii v medicine*. 2022; № 1 (31): 20-25. DOI 10.46594/2687-0037_2022_1_1421. – EDN SZTKMK.
10. Egorova O.A. Proektnyj metod obucheniya studentov estestvennyh fakul'tetov napisaniyu tezisov dokladov dlya nauchnoj konferencii. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022; T. 12, № 2-1: 653-658. DOI 10.34670/AR.2022.47.81.048.
11. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G., Kataeva E.Yu. *Russkij yazyk i kul'tura rechi:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
12. Sternin I.A. *Prakticheskaya ritorika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2012.
13. Ivanova S.F. *Specifika publichnoj rechi: (V pomosch' slushatelyam shkol molodogo lektora)*. Moskva: Znanie, 1978.
14. Gojhman O.Ya., Aparina T.A., Goncharova L.M. i dr. *Osnovy teorii kommunikacii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: INFRA-M, 2022.
15. 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.

Статья поступила в редакцию 25.08.26

УДК 378.016

Kochergina N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian National Research Medical University n.a. N.I. Pirogov (Moscow, Russia), E-mail: kachergina@mail.ru*
Machneva T.V., *Doctor of Sciences (Medicine), senior lecturer, Russian National Research Medical University n.a. N.I. Pirogov (Moscow, Russia), E-mail: machneva_tv@internet.ru*
Mashinyan A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: mash404@mail.ru*

STUDYING BIOPROTECTION IN MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS. The article examines a problem of studying bioprosthetics within the discipline "Medical and Biological Physics" at a medical university. The main objective of the study is to identify and substantiate the content, methods, and tools for teaching bioprosthetics in classes on medical and biological physics. The physical aspects of bioprosthetics and the corresponding content of medical and biological physics are identified. A curriculum for teaching bioprosthetics has been developed, based on the concept of a bioprosthesis as a system of energy-informational and mechanical interaction between a living organism and an artificial device. The methods and tools for teaching bio-prosthetics have been substantiated, including the development of practice-oriented tasks in bio-prosthetics and assessment tests. The proposed content, methods, and tools for teaching bio-prosthetics will be useful to students of medical universities in their future professional activities.

Keywords: **bioprosthetics, medical and biological physics, biomechanics, electrophysics, content, methods and tools for teaching bioprosthetics**

Н.В. Кочергина*, д-р пед. наук, проф., Российский национальный медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва, E-mail: kachergina@mail.ru*
Т.В. Мачнева*, д-р мед. наук, доц., Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва, E-mail: machneva_tv@internet.ru*
А.А. Машиньян*, д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: mash404@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ БИОПРОТЕЗИРОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ

В статье рассматривается проблема изучения биопротезирования в рамках дисциплины «Медицинская и биологическая физика», осваиваемой в медицинском университете. Основная задача исследования – выделить и обосновать содержание, методы и средства обучения биопротезированию на занятиях по медицинской и биологической физике. Выделены физические аспекты биопротезирования и соответствующее им содержание медицинской и биологической физики. Разработано содержание обучения биопротезированию, построенное на основе представления о биопротезе как системе энергоинформационного и механического взаимодействия живого организма с искусственным устройством. Обоснованы методы и средства обучения биопротезированию, в том числе разработаны практико-ориентированные задания по биопротезированию и проверочные тесты. Предложенные содержание, методы и средства обучения биопротезированию будут полезны студентам медицинских университетов в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **биопротезирование, медицинская и биологическая физика, биомеханика, электрофизика, содержание, методы и средства обучения биопротезированию**

Прежде всего обоснуем актуальность представленного исследования. Биопротезирование – это междисциплинарная область, которая находится на стыке инженерии, физики, биологии и медицины. Физика здесь играет ключевую роль, так как она описывает принципы работы как живых тканей, так и создаваемых человеком устройств.

Необходимость изучения биопротезирования обусловлена его значением для социальной адаптации граждан и связанного с ней последующего экономического роста России в мирное время, поддержки национальной безопасности в военное время. По данным Минтруда РФ, ежегодно в протезировании нуждаются около 32 тысяч человек, которым требуется порядка 53 тысяч изделий (включая протезы конечностей и молочных желез) [1].

В Минобороны представили расчеты о необходимости организации не менее 25–30 центров протезирования и реабилитации россиян с ампутациями вследствие боевой травмы, которые будут работать по принципу «одного окна». Число нуждающихся в такой помощи участников СВО выросло с 2022 года минимум в три раза [2].

Эти обстоятельства свидетельствуют об актуальности проблемы биопротезирования в современной России. Изучение элементов биопротезирования на занятиях по медицинской и биологической физике приобретает особое значение. Актуальность изучения биопротезирования обусловлена еще ее значением для формирования готовности будущего врача к профессиональной деятельности.

Объектом исследования является процесс обучения биопротезированию на занятиях по медицинской и биологической физике. Формирование у будущих врачей знаний о биопротезировании в курсе медицинской и биологической физики (МиБФ) требует выделения содержания, методов, форм организации и средств обучения. Это стало целью настоящего исследования.

Для реализации поставленной цели были сформулированы задачи исследования:

1. Выяснить наиболее распространенные виды биопротезов.
2. Установить структуру биопротеза верхней конечности.
3. Обосновать физические основы биопротезирования.
4. Выделить и обосновать содержание обучения биопротезированию, а также методы формы и средства обучения, в курсе МиБФ.
5. Проверить сформированность у студентов элементов содержания обучения биопротезированию в курсе МиБФ.

Научную новизну исследования составляет содержание обучения биопротезированию, построенное на основе представление о биопротезе как системе энергоинформационного и механического взаимодействия живого организма с искусственным устройством.

В качестве теоретической значимости исследования выступают физические аспекты биопротезирования (биофизика совместимости и интерфейсов, биомеханика, электрофизика и сенсорика, оптика и фотоника, материаловедение, киберфизика) и соответствующие им содержание медицинской и биологической физики. Эти связи развивают традиционную методику преподавания медицинской и биологической физики в медицинском университете.

Практическую значимость исследования составляют методы и средства обучения биопротезированию, реализуемые в курсе МиБФ, элективных курсах и магистратуре «Биотехнические системы и технологии». В числе средств обучения представлены практико-ориентированные задачи, задачи на моделирова-

Таблица 1

Виды протезов по функциональному назначению и составу

Вид протеза	*Функции*	*Состав*	*Управление*
Косметический	Для создания внешнего вида	Культеприемник, терминальный орган	Пассивные (нет управления)
Рабочий	Для выполнения определенных рабочих действия	Приемник и рабочие насадки (молоток, ключ и др.)	Мышцы человека
Механический	Для перемещения в пространстве конечностей и осуществлении хватов	Тяги (тросы), пружины, терминальные органы	
Электромеханический		То же самое и электромоторы	Мышцы человека и электромоторы
Бионический		То же самое и датчики и процессоры	То же самое и процессоры
Нейропротез	Для восстановления работы сенсорных органов	То же самое и высшая нервная система	То же самое и органы чувств

ние в области биопротезирования, приведены методические рекомендации по их решению.

В исследовании применялись методы анализа состояния проблемы биопротезирования в России, метод экспертных оценок и методы математической статистики. Метод анализа литературных источников, в том числе информации периодической печати, применялся на констатирующем этапе исследования. Он помог обосновать актуальность изучения биопротезирования в курсе медицинской и биологической физики. На поисковом этапе нашего исследования были использованы методы анализа, обобщения, систематизации, проектирования, моделирования, конструирования содержания, методов, форм организации и средств обучения биопротезированию на занятиях по МиБФ.

Ключевым методом поискового этапа выступил метод экспертных оценок. В 2025 году была проведена первичная экспертиза разработанного содержания образования, методов и форм обучения биопротезированию, в которой приняли участие 5 экспертов из числа научно-педагогических работников, компетентных в исследуемой области и имеющих ученые степени докторов медицинских и физико-математических наук. На контрольном этапе эксперимента метод Манна-Уитни позволил обосновать преимущества контрольной группы студентов над экспериментальной в усвоении разработанного содержания обучения биопротезированию.

При решении первой задачи исследования установлено, что в современной России широко используются протезы внешних (конечностей) и внутренних органов (клапаны сердца, суставы, зубные протезы и т. п.). Протезирование – замена утраченных или необратимо поврежденных частей тела искусственными заменителями, в основу которых положен принцип действия здоровых органов. Протез – это устройство, которое заменяет утраченную часть тела или орган. В узком смысле протезированием считают анатомическое – изготовление искусственных конечностей, зубов, глаз, носа, молочных желёз и других органов. Выделяют следующие типы протезов:

1. Эндопротезирование – имплантация искусственных материалов (суставов, сосудов) во внутреннюю среду организма.
2. Экзопротезы – это протезы, закрепляемые снаружи.
3. Эктопротезы – это закрепляемые снаружи косметические протезы, которые призваны восстановить внешний вид утраченной части тела.

В более широком смысле протезами считаются устройства, которые могут быть включены в более широкую категорию медицинских изделий: корсеты, обувь, бандажи и другие. История развития биопротезирования раскрыта в ряде исследований [3; 4].

Виды протезов по функциональному назначению и составу приведены в табл. 1.

Если косметический, рабочий и механические протезы фактически не используются в мире и в России, то электромеханические протезы используется чаще всего, их называют протезами первого поколения. Бионические протезы успешно конкурируют с электромеханическими, их называют протезами второго поколения. Именно эти протезы предпочитают инвалиды. Из нейропротезов наиболее часто применяют кохлеарный – протез, восстанавливающий слух, и фактически не используется бионический глаз (всего 2 операции в России).

С учетом востребованности и практического внедрения на первый план выходят бионические протезы. Поэтому именно с ними необходимо знакомить студентов медицинского университета. Современные бионические протезы верхних и нижних конечностей в России разрабатывают и изготовляют порядка 50 производителей, среди них Центральный институт травматологии и ортопедии, Научно-ортопедический центр «Ортос», «Медитроника «Салют Орто», «Ортокосмос», «Моторика», «Техбионик» и др. [5].

При решении второй задачи исследования – выяснения структуры биопротеза – установлено, что биопротез – это сложная инженерная система. Его конструкция сильно варьируется в зависимости от того, что он замещает (конечность, клапан сердца, сосуд, хрусталик глаза), но если говорить о классическом протезе конечности (особенно активном, или «умном»), то в его составе можно выделить следующие основные части: культеприемник, каркас, аккумулятор, процессор и контроллеры, датчики, актуаторы, рабочий инструмент, косметическую оболочку [6; 7]. Устройство бионического протеза руки представлено на рис. 1.

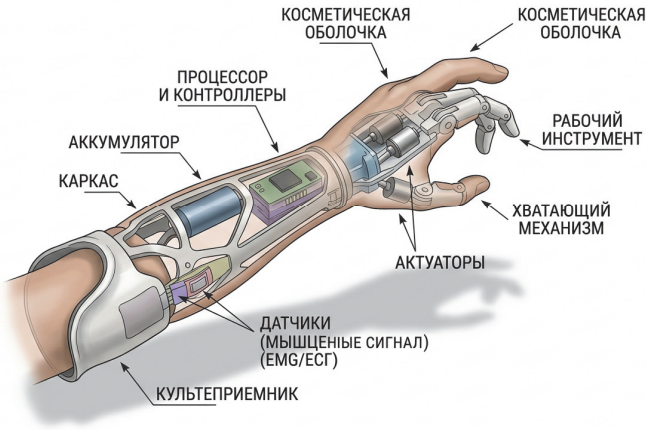


Рис. 1. Бионический протез руки

Рассмотрим их строение и функции. Интерфейс сопряжения (культеприемник) – самая важная часть с точки зрения биофизики и медицины. Это индивидуальная гильза, в которую помещается культя человека. Культеприемник используется для соединения живого организма с искусственным устройством и должен обеспечить надежную фиксацию (механику) и комфорт (биосовместимость). Он изготавливается из жестких полимеров (карбон, пластик) с внутренним мягким вкладышем (силикон, гель). Физика здесь заключается в равномерном распределении давления на мягкие ткани культи и в обеспечении вентиляции (теплообмена).

Несущая конструкция (каркас) – «скелет» протеза, который соединяет интерфейс с конечным устройством и передает механические нагрузки. Каркас обеспечивает прочность при минимальном весе, что достигается учетом знаний раздела биомеханики. В качестве материалов каркаса используются легкие сплавы (титан, алюминий), углепластик (композиты) и высокопрочные пластики.

Источник энергии (аккумулятор) дает энергию активным (миоэлектрическим) протезам. Аккумулятор предоставляет питание встроенным моторам, процессорам и датчикам. Чаще всего используются литий-ионные или литий-полимерные аккумуляторы. Задача физики состоит в обеспечении максимальной емкости (энергоемкости) при миниатюрных размерах и безопасности (отсутствии перегрева).

Система управления (процессор и контроллеры) – «мозг» протеза. Он преобразует сигналы от тела (или заданных программ) в команды для двигателей. Сначала микроконтроллер получает данные с датчиков (сенсоров), обрабатывает их по специальным алгоритмам (на основе математической физики, фильтрации сигналов) и посылает сигналы на приводы.

Сенсорная система (датчики) – часть, отвечающая за обратную связь и контроль движений. Они собирают информацию о положении протеза в пространстве, силе сжатия, контакте с предметом. Существуют разные типы датчиков. Электроды снимают биоэлектрические сигналы с мышц (ЭМГ), что является ключевым элементом в миоэлектрических протезах. Датчики Холла (энкодеры) отслеживают положение и вращение суставов. Тактильные сенсоры реагируют на давление и скольжение предмета в захвате. Акселерометры и гироскопы анализируют движение и наклон (инерциальные датчики).

Приводная система (актуаторы) – это «мышцы» протеза, которые заставляют его двигаться. Существуют разные типы актуаторов. Электромоторы (сервоприводы) обеспечивают точное вращение в суставах (локоть, кисть). Они изучаются в разделе электромеханики. Линейные актуаторы создают толкающее усилие. Пневматические или гидравлические актуаторы (системы) используются в тяжелых протезах для создания огромной силы (например, в экзоскелетах). Здесь важны законы физики газов и жидкостей.

Конечный исполнительный орган (рабочий инструмент) – то, чем протез взаимодействует с миром. Для рук это могут быть механические пальцы (часто с

приводом) или специальные насадки для разных задач (инструменты, спортивный инвентарь), для ног – стопа (искусственная или механическая с регулировкой угла).

Косметическая оболочка нужна для придания протезу естественного внешнего вида. Она создается из мягкого силикона или пеноматериалов, окрашенных под цвет кожи. С точки зрения биофизики косметическая оболочка должна пропускать пар («дышать») и не вызывать аллергии.

Например, при работе миоэлектрического протеза руки, когда человек хочет взять чашку, интерфейс фиксирует протез, сенсоры считывают электрический сигнал с напрягшейся мышцы, процессор распознает сигнал, аккумулятор отдает энергию, моторы приводят в движение пальцы, датчики в пальцах определяют, что чашка не падает, и подают сигнал остановить сжатие.

При решении третьей задачи исследования установлено, что для изучения биопротезирования необходимы знания практически всех разделов биофизики: биофизики совместимости, биомеханики, электрофизики и т. п. Многие из этих знаний уже отражены в программах курса МиБФ, учебниках по медицинской и биологической физике для медицинских вузов.

В результате нашего исследования выделены физические аспекты биопротезирования и соответствующее им содержание курса МиБФ, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Физические аспекты биопротезирования

№	*Физические аспекты биопротезирования*	*Программные вопросы МиБФ*
1.	Биофизика совместимости и интерфейсов	Адгезия, текстурирование поверхности. Диффузия и осмос. Электрические свойства двойного слоя
2.	Биомеханика	Механические свойства тканей. Трибология. Гидродинамика
3.	Электрофизика и сенсорика	Биоэлектрогенез. Датчики давления, температуры и положения (акселерометры, гироскопы)
4.	Оптика и фотоника	Фотодиоды. Оптическая когерентная томография
5.	Материаловедение	Биосовместимые материалы
6.	Киберфизика	Преобразование Фурье

Биофизика совместимости и интерфейсов решает главную проблему биопротеза – его соединение с живым организмом. Здесь изучаются физические и физико-химические процессы на границе «искусственное – живое», такие поверхностные явления, как изучение адгезии (прилипания) клеток к поверхности импланта. Физика поверхности помогает создавать покрытия, которые не отторгаются организмом и не вызывают воспалений (например, текстурирование поверхности на наноуровне для лучшего срастания с костной тканью). Диффузия и осмос обеспечивают транспорт веществ через мембраны протезов (например, в капсульных устройствах или протезах кровеносных сосудов). Электрические свойства двойного слоя, возникающее при контакте металла (электрода) с электролитом (тканевой жидкостью), – это сложное электрическое взаимодействие, критически важное для работы нейроинтерфейсов.

Механика (биомеханика) – это фундамент для создания протезов конечностей, суставов и клапанов сердца. Здесь важно изучить механические свойства тканей: упругость, прочность, вязкоупругость костей, хрящей, сосудов и кожи. Протез должен имитировать эти свойства с учетом модуля Юнга и предела прочности, чтобы не разрушать оставшиеся ткани. Трибология (наука о трении) изучает трение и износ в искусственных суставах (например, тазобедренном). Физики ищут пары материалов (керамика – полиэтилен, металл – металл) с минимальным коэффициентом трения, чтобы протез служил десятилетиями. Гидродинамика (гемодинамика) применяется в создании искусственных клапанов сердца и сосудов. Изучение ламинарности и турбулентности потока крови необходимо, чтобы избежать образования тромбов и разрушения эритроцитов.

Электрофизика и сенсорика имеют особое значение, так как современные биопротезы должны управляться нервной системой или, по крайней мере, передавать сенсорную информацию. Биоэлектрогенез изучает возникновения биоэлектрических потенциалов (потенциалы действия в нервах и мышцах). Физика учит нас регистрировать эти слабые сигналы (ЭМГ – электромиография) и фильтровать их от шумов. Микроэлектроника связана с созданием микросхем для обработки сигналов мозга или мышц, которые затем преобразуются в команды для двигателей протеза. Обратная связь (сенсорика) обеспечивает разработку датчиков давления, температуры и положения (акселерометры, гироскопы), встроенных в протез, чтобы пациент мог «чувствовать» окружающую среду.

Оптика и фотоника применяются в высокотехнологичных биопротезах, особенно в зрении и диагностике. Например, в биопротезах сетчатки происходит взаимодействие света с полупроводниковыми материалами (фотодиоды), которые имплантируются в глаз. Физика описывает, как преобразовать свет в электрические сигналы, понятные нервным клеткам. Оптическая когерентная томография (ОКТ) магниторезонансная томография (МРТ) – это методы диагностики, которые критически важны для моделирования и контроля качества биопротезов, позволяя видеть их структуру внутри организма.

Материаловедение (физика твердого тела и полимеров) изучает биосовместимые материалы: кристаллическую структуру керамики (оксид алюминия, цирконий), физику полупроводников (для нейроинтерфейсов) и физику полимеров. Особое значение имеют «умные материалы»: материалы с эффектом памяти формы (например, нитинол – сплав титана с никелем), которые могут менять свою конфигурацию под воздействием температуры тела, что используется в стентах и искусственных мышцах. Управление и теория систем (киберфизика) изучают обработку сигналов, а именно – применение методов математической физики (вейвлет-анализ, преобразования Фурье) для очистки сигналов, чтобы протез «понимал» намерение человека. Теория автоматического управления предполагает создание алгоритмов, которые обеспечивают плавность движений протеза и его адаптацию к изменяющейся походке или нагрузке.

К ключевым направлениям современного состояния биопротезирования относятся:

1. Нейроинтерфейсы, предполагающие прямое подключение протеза к нервной системе. Задача физики – понять, как передать информацию через миллионы нервных волокон без искажений.

2. Биогибридные системы, связанные с выращиванием живых мышечных тканей на искусственном каркасе (скаффолде), чтобы создать «живой» протез, питающийся от крови организма.

3. 3D-биопринтинг, включающий физику лазеров и реологии (течения) биочернил для послойного создания органов и тканей.

Эти моменты не отражены в нашей методике обучения биопротезированию и представляют собой перспективы дальнейших исследований.

При решении четвертой задачи исследования методика изучения биопротезирования строилась на принципах педагогики высшей школы [8] с учетом особенностей преподавания физики у студентов разных специальностей медицинских вузов [9].

С учетом выделенных ранее физических основ биопротезирования и программных вопросов МиБФ отобрано содержание обучения биопротезированию (программа), которое включает 6 разделов. Оно представлено в табл. 3.

Таблица 3

Программа изучения биопротезированию

№	*Разделы*	*Темы*
1.	Механические свойства материалов и биосовместимость	Тазобедренный сустав. Выбор материала для эндопротезов тазобедренного сустава. Коленный сустав. Износ и срок службы шарнирного соединения протеза. Биомеханика крепления зубного импланта
2.	Гидродинамика и гемодинамика клапанов сердца	Расчёт градиента давления на биопротезе клапана сердца. Гидравлическое сопротивление протеза клапана. Турбулентность потока через механический клапан
3.	Электрические и электромагнитные аспекты биопротезирования	Электромиографический (ЭМГ) сигнал для управления протезом. Электрическая стимуляция в кохлеарном импланте. Индукционная передача энергии для имплантируемых устройств
4.	Сенсорные системы и обратная связь.	Тензометрический датчик силы в бионическом протезе. Тактильная обратная связь с использованием вибромоторов. Акселерометр для контроля положения протеза
5.	Термодинамические и оптические аспекты	Теплоотвод в имплантируемом устройстве. Оптический биопротез хрусталика (интраокулярная линза)
6.	Моделирование протезов	Проектирование бионического протеза руки. Биогибридные актуаторы. Моделирование биомеханики конечности

На занятиях по МиБФ мы применяли следующие методы и формы организации обучения биопротезированию:

1. Фрагменты лекций с использованием мультимедийных презентаций и видеоматериалов для объяснения основных принципов биопротезирования.

2. Практические занятия с моделированием работы биопротезов на компьютерных симуляторах и с использованием физических моделей.

3. Решение задач и упражнений, связанных с расчётом характеристик биопротезов, анализом их эффективности и оценкой рисков.

Для разработки всех видов занятий применялись, в частности, учебно-методические пособия [10; 11] и публикации из научных журналов [12; 13; 14].

Нами выделены средства обучения биопротезированию на занятиях МиБФ:

1. Учебные пособия и монографии по медицинской и биологической физике, содержащие разделы, посвящённые биопротезированию.
2. Научные статьи и публикации в специализированных журналах по биопротезированию и медицинской физике.
3. Методические разработки и рекомендации для преподавателей по организации занятий по биопротезированию.
4. Модели биопротезов (например, искусственные клапаны сердца, искусственные суставы и т. д.) для наглядного изучения их характеристик и принципов работы.
5. Компьютерные модели и симуляторы для имитации работы биопротезов и анализа их поведения в различных условиях.
6. Видеоматериалы и анимации, демонстрирующие работу биопротезов и процессы их изготовления.
7. Данные клинических исследований и испытаний биопротезов, полученные из медицинских учреждений.

Приведем пример практико-ориентированного задания, связанного с моделированием биопротеза.

Смоделируйте бионический протез предплечья. Длина протеза от локтя до захвата – 35 см. Протез должен поднимать груз массой 5 кг. Привод обеспечивает силу сокращения 500 Н. Для этого: а) рассчитайте момент силы, создаваемый грузом относительно локтевого сустава; б) определите, какой момент силы должен развивать привод для удержания груза в горизонтальном положении; в) определите силу, которую должен развивать привод, если он расположен на расстоянии 3 см от оси вращения; г) сравните требуемую силу привода с его максимально возможной (500 Н); д) сформулируйте вывод о работоспособности модели предплечья.

Приведем пример практико-ориентированного задания, связанного с расчётом характеристик биопротезов, анализом их эффективности и оценкой рисков.

Эндопротез тазобедренного сустава работает в условиях циклических нагрузок. Для его изготовления рассматриваются два материала: кобальт-хромовый сплав (модуль Юнга 220 ГПа, предел прочности 900 МПа) и титановый сплав (модуль Юнга 110 ГПа, предел прочности 800 МПа). Плотность костной ткани составляет 1,8 г/см³, модуль Юнга кортикальной кости – 18 ГПа. Для этого: а) рассчитайте относительное удлинение образца каждого материала при напряжении 400 Мпа; б) объясните, почему значительное различие модулей упругости имплантата и кости может приводить к эффекту «стресс-экранирования» (резорбции костной ткани в зоне имплантации); в) какой из материалов является более предпочтительным с точки зрения биомеханической совместимости?

Такие задания могут быть использованы для проведения практических занятий, организации проектной деятельности, а также для самостоятельной работы студентов медико-биологических и инженерных специальностей. В каждом задании требуется не только выполнить расчёты, но и дать физическое обоснование выбора конструктивных решений, что формирует системное инженерное мышление в области биопротезирования.

Для выполнения таких практико-ориентированных заданий были сформулированы методические рекомендации:

1. Использовать фундаментальные законы механики, гидродинамики, электродинамики и термодинамики применительно к биологическим системам и имплантируемым устройствам.
2. Учитывать специфические физические свойства биологических тканей (вязкоупругость, анизотропию, электропроводность, теплопроводность).
3. Применять методы математического моделирования для оценки параметров протезных систем.
4. Сопоставлять расчётные значения с клиническими требованиями и нормативами.
5. Учитывать эффекты взаимодействия имплантата с биологической средой на физическом уровне (коррозия, износ, тепловыделение, электрическая безопасность).

Перечисленные выше аспекты биопротезирования реализуются не только в курсе МиБФ, но в программах элективных курсов кафедры физики и математики РНИМУ им. Н.А. Пирогова. В настоящее время проводятся два элективных курса – «Современные технологии в стоматологии» и «3-D моделирование и наноматериалы в стоматологии».

Физические и инженерные аспекты биомоделирования рассматриваются в программах магистратуры по направлению 12.04.04 Биотехнические системы и технологии и проводимых кафедрой курсах повышения квалификации для сотрудников медицинских университетов России.

Для решения пятой задачи студентам специалитета «Лечебное дело», «Стоматология», «Педиатрия» и магистратуры по специальности «Биотехнические системы и технологии», а также слушателям курсов повышения квалификации «Физика в медицине» были предложены вопросы по биопротезированию. Приведем примеры этих вопросов:

1. Что представляет собой биопротез?
2. Из каких частей состоит биопротез верхней конечности?
3. Назовите функции сенсорной системы биопротеза.
4. Какую роль в биопротезе выполняют актуаторы?
5. Назовите этапы действия бионических протезов с микросенсорным управлением.
6. Что называют нейропротезом?
7. Опишите устройство кохлеарного протеза.
8. Как работает бионический глаз?
9. Назовите Российских производителей биопротезов.
10. Как добиваются биосовместимости протезов с органами человека?

Результаты тестирования обрабатывались методом Манна-Уитни, выбор которого обусловлен тем, что сравнивались две независимые выборки и нормальность распределения не проверялась. В первой выборке были участники экспериментальной группы, которые изучали элементы биопротезирования по предложенной методике, во второй – участники контрольной группы. Из первой и второй групп методом случайного отбора были отобраны две выборки по 10 человек. Результаты ответа на 20 вопросов теста для этих выборок следующие: первая выборка (15, 14, 16, 13, 18, 20, 19, 18, 16, 16) и вторая выборка (12, 10, 13, 11, 11, 12, 15, 17, 16, 13). Эти результаты были внесены в онлайн калькулятор по медицинской статистике (https://medstatistic.ru/calculators.html). Показатели статистики: U-критерий Манна-Уитни в нашем исследовании равен 14. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 23. $14 \leq 23$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$). Проведенный статистический анализ показал, что применение разработанной методики позволяет сформировать у студентов знания о биопротезировании.

Таким образом, изучение биопротезирования на занятиях по медицинской и биологической физике выступает в качестве фактора, инициирующего и обеспечивающего профессионально-личностное развитие будущих врачей. Результаты исследования доказывают целесообразность изучения физических основ биопротезирования в рамках дисциплин кафедры, в том числе на занятиях по дисциплине «МиБФ». Физические аспекты биопротезирования имеют глубокую сущностную связь с программными вопросами медицинской и биологической физики. Эта связь позволяет развивать методику обучения медицинской и биологической физики. Содержание обучения биопротезированию опирается на представление о биопротезе как системе энергоинформационного и механического взаимодействия живого организма с искусственным устройством. Практическую значимость исследования составляют методы, формы и средства обучения биопротезированию, реализуемые в курсе МиБФ, элективных курсах и магистратуре «Биотехнические системы и технологии». Комплекс методов (моделирование физических явлений, лежащих в основе работы биопротезов, компьютерное моделирование работы биопротезов) и практико-ориентированные задания, направленные на обсуждение клинических случаев и примеров применения биопротезов в медицинской практике, позволяют студентам медицинского университета усвоить это содержание. Овладение студентами знаниями по биопротезированию количественно подтверждают методы математической статистики. Перспективы дальнейшего исследования связаны с применением 3D-биопринтинга для построения моделей органов и тканей, который в настоящее время используется на кафедре физики и математики РНИМУ только на занятиях специальности «Стоматология» и в рамках курсов магистратуры «Биотехнические системы и технологии». Целевая аудитория статьи – студенты и преподаватели медицинских университетов.

Библиографический список

1. *Минтруд заявил о росте потребностей в высокотехнологичных протезах*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/19090315#1
2. Бескаравайная Т. В Минобороне сообщили о троекратном росте нуждающихся в протезировании участников СВО. Медвестник. Available at https://medvestnik.ru/content/news/V-Minoborony-soobshili-o-trehkratnom-roste-nujdaushihsya-v-protezirovanii-uchastnikov-SVO.html?ysclid=mtlw52g15267389988
3. Круглов А.В. *Антропология киборга*. Москва: Медпроф, 2022.
4. Морозов А.М., Кадыков В.А., Любский И.В. и др. Биопротезирование. История и современность. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 4: 129–139.
5. *Части тела: как рынок протезов в России пошел на взлет.* Available at: https://www.rbc.ru/industries/news/65377d919a7947c1f7a2dd21
6. Горохова Н.М., Головин М.А., Чежин М.С. Методы управления протезами верхних конечностей. *Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики*. 2019; № 2: 314–325.
7. Вышидкевич Д.Д., Васюкевич Е.А., Липницкий Л. Биопротезирование, программирование и использование бионических протезов». *Сахаровские чтения. Экологические проблемы XXI века:* материалы 21-й Международной научной конференции. Минск: ИВЦ Минфина. 2021; Ч. 2: 401–404.

8. Машиньян А.А., Скорнякова Н.М., Кочергина Н.В. *Педагогика высшей школы. Основы педагогического процесса*: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2024.
9. Мачнева Т.В., Филатов В.В. Особенности преподавания физики в медицинских вузах у студентов разных специальностей. *Методология и технология непрерывного профессионального образования.* 2024; № 1: 13–19.
10. Плащевая Е.В., Бихатова Т.С, Иванчук О.В. и др. *Системы искусственного интеллекта в медицине:* учебно-методическое пособие для студентов медицинских специальностей. Благовещенск, Астрахань: АГМУ, АГАСУ, АГМА, 2026.
11. Мачнева Т.В., Кягова А.А. *Медицинская и биологическая физика:* учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2026.
12. Драгунов Д.С. Разработка бионического протеза. *Современные проблемы физики, биофизики и инфокоммуникационных технологий:* коллективная монография. 2024; Выпуск 13. Available at: file:///C:/Users/kache/Desktop/Конференции%2026/МНКО/razrabotka-bionicheskogo-proteza.pdf
13. Панов А.В., Миндров К.А., Кузнецов А.А. Система управления бионическим протезом на основе электромиографии. *Инженерный вестник Дона*. 2021; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-bionicheskim-protezom-na-osnove-elektromiografii/viewer
14. Бильгильдеева М.Г., Осмоналиева И.Ж. Байкаев Р.Ф. Протезирование конечности. *Практическая медицина*. 2021; Т. 19, № 4: 146–152.

References

1. *Mintrud zayavil o roste potrebnostej v vysokotehnologichnyh protezah*. Available at: https://tass.ru/obschestvo/19090315#1
2. Beskaravajnaya T. V Minoborone soobschili o troekratnom roste nuzhdayuschihsya v protezirovanii uchastnikov SVO. *Medvestnik*. Available at https://medvestnik.ru/content/news/V-Minoborony-soobshili-o-trehkratnom-roste-nujdaushihsya-v-protezirovanii-uchastnikov-SVO.html?ysclid=mtlw52g15267389988
3. Kruglov A.V. *Antropologiya kiborga.* Moskva: Medprof, 2022.
4. Morozov A.M., Kadykov V.A., Lyubskij I.V. i dr. Bioprotezirovanie. Istoriya i sovremennost'. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4: 129-139.
5. *Chasti tela: kak rynok protezov v Rossii poshel na vzlet.* Available at: https://www.rbc.ru/industries/news/65377d919a7947c1f7a2dd21
6. Gorohova N.M., Golovin M.A., Chezhin M.S. Metody upravleniya protezami verhnih konechnostej. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki*. 2019; № 2: 314-325.
7. Vyshidkevich D.D., Vasyukevich E.A., Lipnickij L. Bioprotezirovanie, programmirovanie i ispol'zovanie bionicheskih protezov». *Saharovskie chteniya. `Ekologicheskie problemy XXI veka:* materialy 21-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk: IVC Minfina. 2021; Ch. 2: 401-404.
8. Mashin'yan A.A., Skornyakova N.M., Kochergina N.V. *Pedagogika vysshej shkoly. Osnovy pedagogicheskogo processa*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan', 2024.
9. Machneva T.V., Filatov V.V. Osobennosti prepodavaniya fiziki v medicinskih vuzah u studentov raznyh special'nostej. *Metodologiya i tehnologiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 13-19.
10. Plaschevaya E.V., Bihatova T.S, Ivanchuk O.V. i dr. *Sistemy iskusstvennogo intellekta v medicine:* uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov medicinskih special'nostej. Blagoveschensk, Astrahan': AGMU, AGASU, AGMA, 2026.
11. Machneva T.V., Kyagova A.A. *Medicinskaya i biologicheskaya fizika:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan', 2026.
12. Dragunov D.S. Razrabotka bionicheskogo proteza. *Sovremennye problemy fiziki, biofiziki i infokommunikacionnyh tehnologij:* kollektivnaya monografiya. 2024; Vypusk 13. Available at: file:///C:/Users/kache/Desktop/Конференции%2026/МНКО/razrabotka-bionicheskogo-proteza.pdf
13. Panov A.V., Mindrov K.A., Kuznecov A.A. Sistema upravleniya bionicheskim protezom na osnove `elektromiografii. *Inzhenernyj vestnik Dona*. 2021; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-bionicheskim-protezom-na-osnove-elektromiografii/viewer
14. Bil'gil'deeva M.G., Osmonalieva I.Zh. Bajkaev R.F. Protezirovanie konechnosti. *Prakticheskaya medicina*. 2021; T. 19, № 4: 146-152.

Статья поступила в редакцию 04.09.26

УДК 378.147

Spirin I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

TEACHER MOBILITY IN DATABASE EDUCATION AT A CHINESE UNIVERSITY. The article examines the organizational and pedagogical conditions for the implementation of teacher mobility within the framework of Russian-Chinese cooperation in higher education. Based on the experience of teaching the discipline "Databases. MySQL" by a lecturer from Tyumen Industrial University for first-year Chinese students at Jiangxi University of Applied Technology (Ganzhou, Jiangxi Province), the effectiveness of the educational process organized in a foreign language environment with the use of synchronous automatic translation and the involvement of local subject teachers is analysed. The paper presents the structure and content of the course, analyses students' academic performance (results of theoretical testing, practical work, and final grades), and provides data from a sociological survey on students' perception of the quality of teaching, the translation system, and overall satisfaction with the course. The factors contributing to and hindering the effectiveness of teaching in a cross-cultural context are identified. Recommendations are formulated for improving the organisation of the educational process under conditions of a language barrier. The results of the study can be used to optimise joint educational programmes between Russian and Chinese universities.

Keywords: **teacher mobility, Russian-Chinese cooperation, professional education, databases, MySQL, synchronous translation, academic performance, sociological survey, educational technologies**

И.С. Спирин*, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАЗАМ ДАННЫХ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия реализации образовательной мобильности преподавателей в рамках российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования. На основе опыта преподавания дисциплины «Базы данных. MySQL» преподавателем Тюменского индустриального университета для китайских студентов первого курса в Цзянсийском профессионально-техническом колледже прикладных технологий (г. Ганьчжоу, провинция Цзянси) анализируется эффективность учебного процесса, организованного в иноязычной среде с применением автоматического синхронного перевода и привлечением местных преподавателей-предметников. В работе представлены структура и содержание курса, проанализирована академическая успеваемость студентов (результаты теоретического тестирования, практических работ и итоговые оценки), приведены данные социологического опроса о восприятии студентами качества преподавания, системы перевода и общей удовлетворённости курсом. Выявлены факторы, способствующие и препятствующие эффективности преподавания в кросс-культурном контексте. Сформулированы рекомендации по совершенствованию организации учебного процесса в условиях языкового барьера. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации совместных образовательных программ российских и китайских вузов.

Ключевые слова: **образовательная мобильность преподавателей, российско-китайское сотрудничество, профессиональное образование, базы данных, MySQL, синхронный перевод, успеваемость, социологический опрос, образовательные технологии**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Интернационализация высшего образования актуализирует проблему трансграничного академического сотрудничества, выступая драйвером модернизации образовательных программ. Российско-китайское партнерство, формирующееся с начала 1990-х гг., сегодня является одним из наиболее масштабных – в кооперацию вовлечено свыше 800 вузов [1]. Наряду с мобильностью обучающихся возрастающую роль приобретает академическая мобильность профессорско-преподавательского состава (ППС). Однако, несмотря на институциональный рост, педагогические аспекты чтения технических дисциплин российскими преподавателями в китайской аудитории, особенно в условиях языкового барьера, остаются малоизученными. Особое место занимают совместные образовательные программы, предполагающие не только академическую мобильность студентов, но и активное участие преподавателей в межвузовском обмене.

На протяжении последних лет Тюменский индустриальный университет (ТИУ) активно наращивает партнёрскую сеть с китайскими вузами. Одним из ключевых направлений стало сотрудничество с Цзянсийским профессиональ-

но-техническим колледжем прикладных технологий (Jiangxi University of Applied Technology) в сфере IT-подготовки [2; 3]. Преподаватели ТИУ регулярно выезжают для чтения лекций китайским студентам. На практике это означает необходимость преподавать в условиях жёсткого языкового барьера и иной образовательной культуры. Если в педагогической науке академическая мобильность давно рассматривается как управленческий и содержательный феномен [4], то эмпирических данных о том, как именно студенты воспринимают технический материал от иностранного лектора через систему синхронного перевода, всё ещё не хватает. Именно поэтому важно понять, как опосредованная коммуникация влияет на реальное усвоение дисциплины.

Цель работы – оценить реальную эффективность образовательной мобильности преподавателей на примере чтения курса «Базы данных. MySQL» в Цзянсийском колледже (г. Ганьчжоу, провинция Цзянси, КНР). Для этого потребовалось решить ряд взаимосвязанных задач:

– описать организационные и технические условия курса, включая специфику языковой поддержки;

– разобрать структуру самого учебного курса;

– зафиксировать объективную успеваемость студентов (результаты тестов, практических работ и итоговые баллы);

– через социологический опрос выяснить, как студенты оценивают качество перевода и преподавания в целом;

– выявить факторы, которые либо тормозят, либо ускоряют обучение в кросс-культурной среде;

– сформулировать прикладные рекомендации по адаптации учебного процесса.

Научная новизна определяется тем, что мы впервые попытались связать воедино объективные показатели успеваемости и субъективные отзывы студентов при обучении технической дисциплине в условиях трёхкомпонентного перевода (суфлёр + ассистент-корректор + китайский предметник). Это дало возможность не просто констатировать факт языкового барьера, а вывести количественные зависимости между сложностью темы и реальными оценками.

Теоретически работа уточняет понимание того, как именно разные элементы языковой поддержки снимают коммуникативные барьеры в техническом образовании. Практический же выход сводится к чётким инструкциям по оптимизации курса: как корректировать темп речи, где добавлять практики и как дорабатывать машинный перевод. Эти наработки вполне применимы в любых совместных российско-китайских программах.

Эмпирический материал был собран в период с 27 мая по 16 июня 2026 года на базе Цзянсийского профессионально-технического колледжа прикладных технологий. Выборку составили 37 первокурсников специальности «Разработка программного обеспечения» (код 510203): 29 парней (78,4%) и 8 девушек (21,6%). Возрастной диапазон – преимущественно 18–20 лет (89,2%), с небольшой группой студентов постарше (21–23 года – 10,8%). Лекции читались на русском языке, но коммуникация выстраивалась через трёхуровневую систему: нейросеть-суфлёр давала базовый синхронный перевод, китайский ассистент корректировал смысловые ошибки, а местный преподаватель-предметник подключался для разъяснения сложных концепций. Все раздаточные материалы дублировались на китайский, а оперативная связь велась в WeChat.

Суммарная аудиторная нагрузка по расписанию составила 104 часа. Мы занимались ежедневно (за исключением выходных), по 4–6 академических часов в день. Подробное распределение этой нагрузки по этапам курса отражено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение учебной нагрузки по этапам курса

Период	*Формат занятий*	*Количество часов*
27.05 – 05.06.2026	Лекционные и практические занятия	48
08.06 – 09.06.2026	Практикум	16
10.06 – 16.06.2026	Аттестационные мероприятия	40
Итого:		104

Эмпирическая база формировалась из трёх источников. Первый – итоговый тест по теоретической части дисциплины, проведённый 12 июня 2026 года в электронной форме с системой прокторинга. Вопросы охватывали все темы курса; параллельно фиксировались время выполнения, переключения экрана и идентификационные аномалии. Второй источник – журнал успеваемости, в котором по каждому из семи тематических модулей выставлялась оценка по 10-балльной шкале. Итоговая оценка рассчитывалась как 70% от средней за практические работы и 30% от результата теста. Третий источник данных – социологический опрос из 19 вопросов, проведённый 14 июня 2026 года. Анкета включала блоки по оценке полезности курса, восприятию отдельных тем, качеству перевода, преподавательским навыкам, уверенности в практических навыках и общей удовлетворённости. Количественные данные обрабатывались методами описательной статистики, качественные – контент-анализом.

Курс объединял 8 тематических модулей, выстроенных по принципу нарастания сложности – от концептуального аппарата реляционных БД до прикладной работы с SQL-инструментарием (табл. 2). Теоретический блок предшествовал практическому, что позволяло студентам сначала освоить понятийную базу, а затем закреплять её непосредственно в среде СУБД.

Таблица 2

Структура учебного курса «Базы данных. MySQL»

№	*Тема*	*Ключевое содержание*
1.	Введение в базы данных	История, понятия, классификация, современные типы БД
2.	Реляционная модель данных	Отношения, атрибуты, кортежи, ключи, реляционная алгебра
3	Нормализация реляционных БД	Функциональные зависимости, нормальные формы, ER-диаграммы
4.	Введение в SQL и начало работы с MySQL	История SQL, классификация команд, установка MySQL
5.	DDL, типы данных и ограничения	CREATE/ALTER/DROP, PRIMARY KEY, FOREIGN KEY
6.	DML и транзакции	INSERT/UPDATE/DELETE, ACID, уровни изоляции
7.	Базовые запросы DQL	SELECT, WHERE, GROUP BY, HAVING, ORDER BY, LIMIT, агрегатные функции
8.	Сложные запросы: JOIN и подзапросы	INNER/LEFT/RIGHT JOIN, подзапросы, UNION

Логика построения курса следовала принципу нарастания сложности: теоретический фундамент закладывался в первых трёх темах, после чего студенты переходили к освоению практического инструментария SQL (темы 4–6). Далее формировались базовые навыки составления запросов (тема 7–8).

Итоги теоретического тестирования оказались умеренными: средний балл составил 66,1 из 100 при медиане 66 (подробное распределение см. в табл. 3). Чаще всего студенты набирали 60–69 баллов – в этот диапазон попали 7 человек (18,9%), что соответствует удовлетворительному уровню. Порог в 80 баллов и выше преодолели 9 обучающихся (24,3%), тогда как 7 человек (18,9%) не набрали даже 40. Отдельно отметим, что ни один студент не переключал экран во время прохождения теста, а среднее число идентификационных проверок составило 2,8 – это позволяет считать результаты достоверными и исключает массовое списывание.

Таблица 3

Распределение результатов теоретического теста

Диапазон баллов	*Количество студентов*	*Доля, %*
90–100	4	10,8
80–89	5	13,5
70–79	4	10,8
60–69	7	18,9
50–59	4	10,8
40–49	6	16,2
30–39	7	18,9

Практические навыки оценивались по каждому из семи тематических модулей отдельно (средние баллы см. в табл. 4). Лучше всего студенты справились с темами 1 и 2 (введение в БД и реляционная модель) – обе носят преимущественно теоретический характер и не требуют написания кода. Напротив, темы 4 и 6 (введение в SQL и DML/транзакции) оказались наиболее проблемными, что впоследствии подтвердилось и в анкетах. В пересчёте на 100-балльную шкалу средний результат за практику составил 82,0, однако разброс оказался крайне широким: от максимальных 100 до нуля.

Таблица 4

Средние оценки по тематическим модулям (практика)

Тематический модуль	*Средний балл (из 10)*	*Стандартное отклонение*
Тема 1. Введение в БД	9,3	1,8
Тема 2. Реляционная модель	9,7	0,9
Тема 3. Нормализация	8,5	1,9
Тема 4. Введение в SQL	7,3	3,4
Тема 5. DDL и типы данных	7,8	3,2
Тема 6. DML и транзакции	7,2	3,1
Тема 7. Базовые запросы DQL	7,8	2,9
Средний по всем темам	8,2	2,7

Итоговая оценка формировалась по следующей формуле: 70% – средняя за практические работы, 30% – результат теоретического теста (распределение см. в табл. 5). Средний балл по курсу составил 73,2 из 100. Основная масса студентов – 67,6% – уложилась в диапазон 60–89 баллов, то есть показала удовлетворительный или хороший уровень освоения материала. Верхнюю границу (90 и выше) преодолели лишь 3 человека (8,1%). На другом полюсе оказались 3 студента (8,1%) с результатом ниже 50 баллов; при этом двое из них фактически не посещали занятия и получили нули.

Таблица 5

Распределение итоговых оценок

Диапазон баллов	*Количество студентов*	*Доля, %*
90–100	3	8,1
80–89	9	24,3
70–79	13	35,1
60–69	9	24,3
50–59	2	5,4
0–49	1	2,7

На рис. 1 наглядно представлено распределение итоговых оценок студентов.

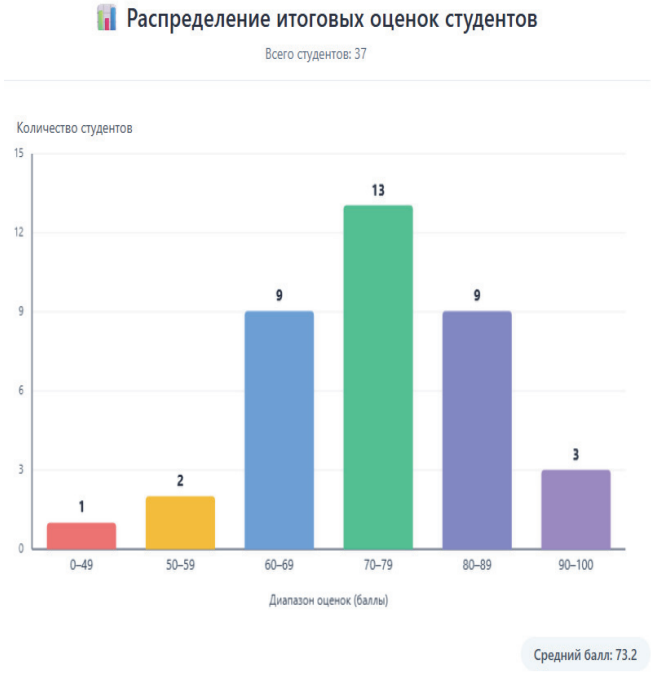


Рис. 1. Диаграмма распределения итоговых оценок студентов

Анкетирование, проведённое 14 июня 2026 года, дало представление о том, как сами студенты оценивают пройденный курс. Что касается общей полезности материала, 16,2% респондентов выбрали вариант «исключительно полезно», ещё 81% остановились на оценках «очень полезно» или «скорее полезно» (табл. 6). Негативную оценку дали лишь 2,7% опрошенных.

Таблица 6

Оценка общей полезности
и актуальности материалов курса

Оценка	*Количество студентов*	*Доля, %*
Исключительно полезно	6	16,2
Очень полезно	15	40,5
Скорее полезно	15	40,5
Скорее бесполезно	1	2,7

Как студенты оценили отдельные темы курса, показано в табл. 7. Темы 1–3 (введение, реляционная модель, нормализация) оказались наиболее понятными и полезными – их отметили 43,2% респондентов. Совсем иная картина по теме 8 «Сложные запросы (JOIN и подзапросы)»: 37,8% студентов назвали её самой трудной, и только 24,3% сочли материал понятным и полезным.

Таблица 7

Восприятие тем курса студентами, %

Тема	*Наиболее понятные и полезные*	*Наибольшие трудности*
Тема 1. Введение в БД	43,2	13,5
Тема 2. Реляционная модель	43,2	16,2
Тема 3. Нормализация	43,2	18,9
Тема 4. Введение в SQL	35,1	21,6
Тема 5. DDL и ограничения	32,4	27,0
Тема 6. DML и транзакции	27,0	32,4
Тема 7. Базовые запросы DQL	29,7	29,7
Тема 8. Сложные запросы	24,3	37,8

На рис. 2 показано сравнение восприятия тем курса – видно, что определенная доля студентов, считающих тему сложной, растёт по мере перехода от теоретических к практическим разделам.

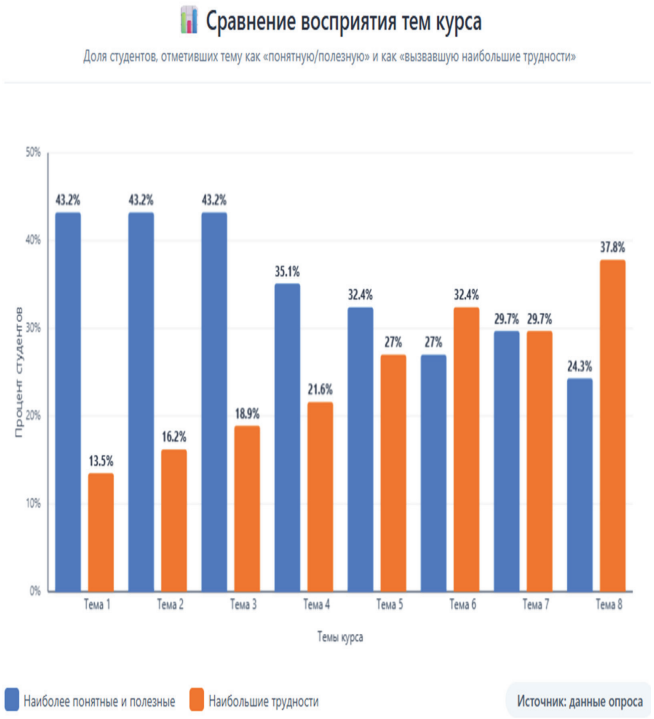


Рис. 2. Сравнение восприятия тем курса

Что касается языковой поддержки, мнения студентов разделились. Автоматический синхронный перевод помог 43,2% обучающихся (оценки «скорее помогающий» и «очень помогающий»), однако 24,3% сочли его скорее или сильно мешающим (табл. 8). Трёхкомпонентная цепочка «русский преподаватель → суфлёр → ассистент» в целом получила положительную оценку: 48,6% назвали её эффективной или идеальной, 29,7% заняли нейтральную позицию, и лишь 8,1% сочли систему неэффективной (табл. 9). Отдельно стоит отметить роль китайского преподавателя-предметника: 35,1% студентов назвали его участие критически важным для разбора сложных моментов.

Таблица 8

Оценка качества работы автоматического переводчика

Оценка	*Количество студентов*	*Доля, %*
Очень помогал	6	16,2
Скорее помогал	10	27,0
Нейтрально / не повлиял	12	32,4
Скорее мешал	5	13,5
Сильно мешал	4	10,8

Работу русскоязычного лектора студенты оценили высоко: 48,6% поставили «отлично», ещё 27,0% – «хорошо». А вот темп подачи материала оказался проблемной зоной. Лишь 21,6% сочли его оптимальным; 48,6% назвали «немного быстрым», а 24,3% – «слишком быстрым». Итого почти три четверти аудитории

Таблица 9

Оценка эффективности трёхкомпонентной системы перевода

Оценка	*Количество студентов*	*Доля, %*
Модель идеальна	4	10,8
Модель эффективна, но иногда сбои	14	37,8
Нейтрально	11	29,7
Модель неэффективна	2	5,4
Абсолютно неэффективна	1	2,7
Затрудняюсь ответить	5	13,5

(72,9%) испытывали дискомфорт из-за скорости изложения, что закономерно при восприятии информации через перевод.

Что касается уверенности в собственных навыках работы с MySQL, единого мнения не сложилось: 37,8% выбрали нейтральный ответ, 29,7% скорее уверены в своих силах, 24,3% признались в неуверенности.

Общая удовлетворённость курсом оказалась умеренно позитивной: 16,2% полностью довольны, 45,9% скорее довольны, 32,4% заняли нейтральную позицию и лишь 2,7% выразили недовольство. В свободных комментариях студенты чаще всего просили выделить больше часов на сложные темы (21,6% упоминаний), доработать автоматический перевод (18,9%) и улучшить качество переведённых материалов (18,9%). Реже звучали пожелания увеличить долю практики (8,1%) и наладить согласованность между преподавателями (10,8%).

Полученные результаты демонстрируют, что средний балл (73,2) вполне сопоставим с показателями успеваемости при обучении на родном языке. Это доказывает следующее: языковой барьер не является непреодолимым препятствием для качественного преподавания технических дисциплин при условии грамотно выстроенной системы лингвистической поддержки [5]. Вместе с тем высокое стандартное отклонение (18,4) свидетельствует о существенной дифференциации внутри группы. По всей видимости, студенты обладают разной способностью декодировать учебный материал через фильтр автоматического перевода. Практические модули SQL (темы 6–8) ожидаемо оказались наиболее проблемной зоной, что полностью соответствует выводам зарубежных коллег о необходимости усиленной практики при формировании навыков написания запросов [6].

Выявленная дифференциация в восприятии материала (более высокие оценки по темам 1–3 и низкие по темам 6–8) объясняется спецификой когнитивной обработки информации в иноязычной среде. Концептуальные блоки (реляционная модель, нормализация) опираются на визуальные и абстрактно-логические схемы, которые легче транслируются через АСП. Напротив, написание SQL-запросов требует операционального мышления и работы с синтаксисом. Языковой барьер здесь накладывает дополнительную когнитивную нагрузку: студент вынужден одновременно декодировать иностранную речь, переводить её и выстраивать алгоритмическую логику, что приводит к быстрому истощению рабочих ресурсов памяти.

Эмпирические данные подтверждают работоспособность трёхкомпонентной схемы перевода: около половины респондентов сочли её эффективной. При этом ключевым звеном, по мнению студентов, стал китайский преподаватель-предметник – 35,1% назвали его поддержку решающей. Это лишний раз доказывает, что при чтении технических лекций на иностранном языке без привлечения локальных экспертов не обойтись [7]. С другой стороны, более четверти аудитории (24,3%) столкнулись с тем, что автоматический перевод скорее мешал, чем помогал. Проблема кроется в технологических ограничениях алгоритмов при работе со специфической IT-терминологией. Отдельного внимания заслуживает темп подачи материала: почти 73% студентов сочли его избыточно высоким. На практике это означает, что русскоязычному лектору необходимо искусственно замедлять речь на 20–30% и делать более длинные паузы, чтобы система суфлирования успевала корректно транслировать смысл, что полностью согласуется с существующими методиками преподавания в иноязычной среде [8].

Полученные результаты хорошо коррелируют с общими тенденциями развития российско-китайского образовательного партнёрства [1–3]. Если ранние публикации фокусировались преимущественно на организационно-управленческих аспектах мобильности, то наша работа смещает акцент на эмпирическую оценку реальных педагогических результатов и субъективного восприятия курса. В профильных исследованиях академической мобильности давно постулируется, что одного лишь владения языком для преподавателя недостаточно – требуется глубокая адаптация дидактики под когнитивные и культурные особенности китайской аудитории [4]. Данные, собранные в Цзянсийском колледже, служат прямым эмпирическим подтверждением этого правила.

Выявленные данные позволили определить точки роста в организации кросс-культурного образовательного процесса. Оптимизация учебного процесса требует реализации комплекса мер:

Методическая адаптация: перераспределение аудиторной нагрузки в пользу практических модулей (в частности, тем, связанных с JOIN и транзакциями), а также принудительное снижение темпа речи преподавателя на 20–30% с увеличением пауз для фиксации перевода.

Технологическое обеспечение: разработка специализированных терминологических глоссариев для минимизации ошибок автоматического синхронного перевода (АСП) при передаче IT-лексики.

Кадровое сопровождение: институционализация роли китайского преподавателя-предметника не как пассивного наблюдателя, а как активного модератора, обеспечивающего смысловую верификацию материала на этапах когнитивной нагрузки.

При интерпретации результатов необходимо учитывать ряд ограничений. Выборка составила всего 37 человек, контрольная группа отсутствовала, период наблюдения был крайне коротким, а часть данных получена через самоотчёт студентов, что неизбежно вносит субъективный компонент. В дальнейшем было бы целесообразно провести сравнение с группами, обучающимися без перевода, отследить сохранность знаний через 6–12 месяцев и сопоставить эффективность различных моделей языковой поддержки.

Результаты работы подтверждают, что при выстроенной лингвистической поддержке и адаптации дидактических материалов российский преподаватель способен эффективно вести технические дисциплины в китайской аудитории. В рамках 104-часового курса на базе Цзянсийского колледжа нам удалось не только описать организационные условия (включая специфику работы в WeChat и трехуровневую систему перевода), но и зафиксировать реальную картину успеваемости. Средний итоговый балл – 73,2 – указывает на успешное освоение базовых компетенций, а социологический срез показал, что свыше 80% студентов сочли курс практически полезным. При этом мы четко зафиксировали «узкие места»: проблемы с автоматическим переводом технической терминологии и объективно завышенный темп подачи материала, вызывающий когнитивное переутомление.

Научная новизна исследования заключается в попытке эмпирически верифицировать эффективность трехкомпонентной модели перевода при изучении IT-дисциплин. Сопоставление объективных оценок и субъективных отзывов позволило выявить скрытые барьеры, возникающие у студентов при переходе от теории к практике SQL (в частности, при работе с JOIN и транзакциями). В теоретическом плане работа уточняет представления о том, как различные элементы языковой поддержки влияют на распределение когнитивной нагрузки в иноязычной среде. Практический выход исследования сводится к конкретным дидактическим решениям: от перераспределения часов в пользу сложных синтаксических конструкций до внедрения терминологических глоссариев и вынужденного, но необходимого снижения темпа речи преподавателя на 20–30%.

Логичным продолжением данной работы станет сравнительный анализ эффективности различных моделей языковой поддержки, в частности сопоставление результатов обучения с использованием автоматического суфлера и профессионального синхронного переводчика. Также представляет несомненный интерес изучение отсроченных результатов: насколько устойчиво сохраняются полученные навыки через 6–12 месяцев. Накопленный эмпирический материал создает базу для тиражирования подобной методики на другие технические дисциплины в рамках совместных образовательных программ.

Резюмируя, можно утверждать, что образовательная мобильность преподавателей перестает быть просто формальным показателем интернационализации, если сопровождается глубокой методической и технической проработкой. Преодоление языкового барьера требует не только технического обеспечения, но и педагогической гибкости. Предложенные в статье решения позволяют минимизировать коммуникационные издержки и, как следствие, повысить реальное качество подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Гурулева Т.Л. Университеты КНР: современное состояние и стратегия глобального развития до 2035 года. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2020; № 2: 185–197. Available at: https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.2.13
2. *Новости ТИУ – Китай заинтересован в совместных образовательных программах с ТИУ*. Available at: https://news.tyuiu.ru/kitai-zainteresovan-v-obrazovatelnyx-programmax-tiu-v-sferax-geologii-i-it
3. *ТИУ и вуз из Китая будут совместно готовить инженеров и IT-специалистов.* Available at: https://tumentoday.ru/2024/01/12/tiu_i_vuz_iz_kitaya_budut_sovmestno_gotovit_inzhenerov_i_itspetsialistov/
4. Загвязинский В.И., Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность в педагогическом образовании. *Образование и наука*. 2020; № 22 (6): 31–48. Available at: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-31-48
5. Курганский С.А. Англоязычные образовательные программы в вузе. *Известия Байкальского государственного университета*. 2018; Т. 28, № 4: 586–594. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnye-obrazovatelnye-programmy-v-vuze
6. Taipalus T., Seppänen V. SQL Education: A Systematic Mapping Study and Future Research Agenda. *ACM Transactions on Computing Education*. 2020; Vol. 20, Article 20, № 3. Available at: https://dl.acm.org/doi/10.1145/3398377

7. Гурулева Т.Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 12: 93–103. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-obrazovatelnye-programmy-rossii-i-kitaya-sostoyanie-i-problemy-realizatsii
8. Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. Способы преодоления трудностей в процессе обучения иноязычному профессиональному общению студентов технических вузов. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2025; Т. 10, Выпуск 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-trudnostey-v-protsesse-obucheniya-inoyazychnomu-professionalnomu-obscheniyu-studentov-tehnicheskih-vuzov

References

1. Guruleva T.L. Universitety KNR: sovremennoe sostoyanie i strategiya global'nogo razvitiya do 2035 goda. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 2: 185-197. Available at: https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.2.13
2. *Novosti TIU – Kitaj zainteresovan v sovmestnyh obrazovatel'nyh programmah s TIU*. Available at: https://news.tyuiu.ru/kitai-zainteresovan-v-obrazovatelnyx-programmax-tiu-v-sferax-geologii-i-it
3. *TIU i vuz iz Kitaya budut sovmestno gotovit' inzhenerov i IT-specialistov.* Available at: https://tumentoday.ru/2024/01/12/tiu_i_vuz_iz_kitaya_budut_sovmestno_gotovit_inzhenerov_i_itspetsialistov/
4. Zagvyazinskij V.I., Volosnikova L.M., Kukuev E.A., Patrusheva I.V. Akademicheskaya mobil'nost' v pedagogicheskom obrazovanii. *Obrazovanie i nauka*. 2020; № 22 (6): 31-48. Available at: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-31-48
5. Kurganskij S.A. Angloyazychnye obrazovatel'nye programmy v vuze. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; T. 28, № 4: 586-594. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnye-obrazovatelnye-programmy-v-vuze
6. Taipalus T., Seppänen V. SQL Education: A Systematic Mapping Study and Future Research Agenda. *ACM Transactions on Computing Education*. 2020; Vol. 20, Article 20, № 3. Available at: https://dl.acm.org/doi/10.1145/3398377
7. Guruleva T.L. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy Rossii i Kitaya: sostoyanie i problemy realizacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2018; T. 27, № 12: 93-103. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-obrazovatelnye-programmy-rossii-i-kitaya-sostoyanie-i-problemy-realizatsii
8. Pchelinceva I.G., Chumakova A.V. Sposoby preodoleniya trudnostej v processe obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu studentov tehnicheskih vuzov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2025; T. 10, Vypusk 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-trudnostey-v-protsesse-obucheniya-inoyazychnomu-professionalnomu-obscheniyu-studentov-tehnicheskih-vuzov

Статья поступила в редакцию 26.08.26

УДК 378.016:811.161.1:004.8

***Zhang Wei**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Russian Language Center, University MSU-BIT (Shenzhen, China), E-mail: 6420240078@smbu.edu.cn*
***Mokrishcheva V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Second Foreign Language, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: rooney_wood@mail.ru*

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES. The article reveals a problem of the systematic use of large language models (LLM) in the study of Russian as a foreign language in Chinese universities in conditions of a shortage of educational resources and high demand for Russian language specialists. The study aims to provide an empirical basis for theoretical research and practical application of AI, in particular LLM, in teaching Russian as a foreign language in Chinese universities. The work uses three key research methods to fulfill the research objectives: the method of analyzing theoretical sources to identify the essence of LLM and their potential in learning a foreign language, including Russian; content analysis to determine the state mandate of the Ministry of Education of China for the use of AI tools in higher language education, as well as the most effective use cases of LLM in Russian language lessons; the questionnaire survey method for assessing ten key changes in the use of LLM in Russian language learning by Chinese Russian students (AI penetration into students' educational activities, student preferences, main use cases, motivation for choosing LLM, error correction opportunities, accuracy of LLM translation, learning effect of LLM application, trust in LLM, risk of dependence on LLM, the risk of misinformation when using LLM). The research findings can be considered on two levels: theoretical and practical. The theoretical significance of the study consists in the author's elaborated conceptualization of LLM for teaching Russian to Chinese university students, as well as in the identified challenges and prospects for the development of LLM in the context of Russian language learning by Chinese learners. The practical significance of the research is provided by the author's recommendations on the use of LLM in learning Russian at four levels: for Chinese students of Russian studies, teachers at Chinese universities, developers of AI tools and administrative bodies in the education system. The developed recommendations can be used in the activities of Chinese universities focused on teaching Russian, as well as in the development of AI tools for educational purposes.

Keywords: **large language models, artificial intelligence, Russian as a foreign language, Chinese universities, Russian language students**

***Чжан Вэй**, канд. пед. наук, доц., Центр русского языка, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэн, E-mail: 6420240078@smbu.edu.cn*
***В.С. Мокрищева,** канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: rooney_wood@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

В статье раскрывается проблема системного применения больших языковых моделей (БЯМ) в изучении русского языка как иностранного в китайских вузах в условиях дефицита учебных ресурсов и высокого спроса на специалистов-русистов. Цель исследования – предоставить эмпирическую основу для теоретических исследований и практического применения ИИ, в частности БЯМ, в преподавании русского языка как иностранного в китайских вузах. В работе используются три ключевых метода исследования, позволяющих выполнить задачи исследования: метод анализа теоретических источников для выявления сущности БЯМ и их потенциала в изучении иностранного языка, в том числе русского; контент-анализ для определения государственного заказа Министерства образования Китая на применение ИИ-инструментов в высшем языковом образовании, а также наиболее эффективных сценариев использования БЯМ на уроках русского языка; метод отречённого опроса для диагностики десяти ключевых изменений применения БЯМ в изучении русского языка китайскими студентами-русистами (проникновение ИИ в учебную деятельность студентов, предпочтения студентов, основные сценарии использования, мотивация выбора БЯМ, возможности исправления ошибок, точность перевода БЯМ, учебный эффект от применения БЯМ, доверие к БЯМ, риск зависимости от БЯМ, риск дезинформации при использовании БЯМ). Полученные результаты исследования можно рассматривать на двух уровнях: теоретическом и практическом. Теоретическая значимость заключается в разработанном авторском понятии БЯМ применительно к обучению китайских студентов-русистов русскому языку в вузах и выявленных проблемах и точках развития БЯМ в изучении русского языка китайскими студентами. Практическая значимость исследования обеспечивается сформулированными авторскими рекомендациями по применению БЯМ в изучении русского языка на четырех уровнях: для китайских студентов-русистов, преподавателей в китайских вузах, разработчиков ИИ-инструментов и административных органов в системе образования. Разработанные рекомендации можно использовать в деятельности китайских вузов, ориентированных на преподавание русского языка, а также в сфере разработки ИИ-инструментов для целей образования.

Ключевые слова: **большие языковые модели, искусственный интеллект, русский язык как иностранный, китайские вузы, студенты-русисты**

Актуальность исследования связана с тем, что – последние годы большие языковые модели (Large Language Model, LLM, далее – БЯМ), представленные ChatGPT, DeepSeek, Doubao и другими, развиваются с беспрецедентной скоростью, распространяясь из сферы общего диалога на многочисленные вертикальные области – образование, медицину, право, перевод и т. д. Обучение иностранным языкам как одна из наиболее перспективных областей применения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) не является исключением.

Русский язык, будучи важным языком стран – участниц китайской инициативы «Один пояс – один путь», занимает особое место в системе высшего языкового образования Китая. Однако по сравнению с такими распространёнными

языками, как английский, корейский и японский, учебные ресурсы по русскому языку относительно ограничены, а высококвалифицированные педагогические кадры стремятся преимущественно в крупные города (Пекин, Шанхай, Гонконг и т. п.). В этом контексте исследование применения БЯМ в изучении русского языка в китайских вузах имеет важное практическое значение.

Цель работы – предоставить эмпирическую основу для теоретических исследований и практического применения ИИ, в частности БЯМ, в преподавании русского языка как иностранного в китайских вузах.

Объектом исследования является процесс использования инструментов ИИ (больших языковых моделей) китайскими студентами-русистами в учебной деятельности при изучении русского языка как иностранного в китайских вузах.

Для достижения поставленной цели выделяются следующие задачи:

– выявить сущность БЯМ и их потенциал в изучении иностранного языка, в том числе русского;

– определить наиболее часто используемые БЯМ в изучении русского языка;

– провести опрос китайских студентов-русистов о специфике использования ими БЯМ в изучении русского языка;

– на основе полученных результатов опроса выявить основные проблемы в использовании БЯМ китайскими студентами-русистами в изучении русского языка;

– сформулировать рекомендации по применению БЯМ в изучении русского языка для китайских студентов-русистов, преподавателей китайских вузов, разработчиков ИИ-инструментов и административных органов в системе образования.

Научная новизна исследования заключается в:

1) разработанном авторском понятии БЯМ применительно к обучению китайских студентов-русистов русскому языку в вузах;

2) выявленных проблемах и точках развития БЯМ в изучении русского языка китайскими по набору измерений: проникновение ИИ в учебную деятельность студентов, предпочтения студентов, основные сценарии использования, мотивация выбора БЯМ, возможности исправления ошибок, точность перевода БЯМ, учебный эффект от применения БЯМ, доверие к БЯМ, риск зависимости от БЯМ, риск дезинформации при использовании БЯМ;

3) сформулированных рекомендациях по применению БЯМ в изучении русского языка на четырех уровнях: для китайских студентов-русистов, преподавателей китайских вузов, разработчиков ИИ-инструментов и административных органов в системе образования.

Теоретическая значимость исследования объясняется тем, что полученные результаты существенно пополняют научную базу в области исследования потенциала и проблем применения БЯМ в языковом образовании, в том числе при изучении русского языка как иностранного в китайских вузах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные рекомендации можно использовать в деятельности китайских вузов, ориентированных на преподавание русского языка, а также в сфере разработки ИИ-инструментов для целей образования.

В исследовании ключевыми научными методами выступили следующие: метод анализа теоретической литературы для определения сущности БЯМ и их потенциала в применении в сфере языкового образования, в частности при обучении китайских студентов-русистов русскому языку; контент-анализ нормативно-правовых документов, опубликованных Министерством образования КНР, для определения государственного заказа правительства Китая на применение ИИ в высшем языковом образовании; метод отсроченного опроса. Настоящее исследование основано на данных анкетирования (всего собрано 214 валидных анкет) и с позиции учащихся системно рассматривает текущее состояние использования ИИ-инструментов студентами-русистами, сценарии обучения и функциональные предпочтения, восприятие студентами эффективности ИИ-инструментов, уровень доверия к БЯМ и потенциальные риски.

Обратимся к сущности БЯМ. Исследователи Сюй Цзяцзинь и Чжао Чун дают следующее определение БЯМ: БЯМ – это один из классов ИИ, нацеленный на глубокое обучение, основанный на массивных текстовых корпусах и обладающий масштабными параметрами (обычно от десятков до сотен миллиардов). Ключевая особенность БЯМ «заключается в вероятностном моделировании для понимания и генерации естественного языка, а также в согласовании с человеческими намерениями посредством инструктивной настройки и обучения с подкреплением на основе обратной связи от человека» [1, с. 5].

Ян Ляньжуй рассматривает БЯМ как «современный цифровой инструмент, заменяющий преподавателя-носителя и способный выполнять ряд оперативных и генеративных функций работы с текстом для реализации поставленных учебных задач» [2, с. 579]. Автор отвечает, что в контексте изучения иностранного языка БЯМ позволяют существенно снизить нагрузку на преподавателя и помочь студентам в режиме самостоятельной работы отработать те или иные группы языковых навыков, получить лингвистические, грамматические, лингвострановедческие, социокультурные и другие знания об изучаемом языке и его носителях.

Использование ИИ на основе БЯМ в преподавании русского как иностранного, по мнению М.О. Матвеева и Л. Яцзюнь, «обеспечивает разговорную практику и своевременную обратную связь за пределами занятия, адаптирует процесс обучения к потребностям учащихся и делает сложный язык более вовлекающим», а также существенно ускоряет обучение и повышает мотивацию студентов [3, с. 294].

БЯМ могут динамически адаптировать сложность вывода под уровень учащегося, обеспечивая персонализированный понятный ввод, а через диалог, перевод, проверку письменных работ и другие задания – стимулировать осмысленный языковой вывод [4].

Развитие БЯМ можно условно разделить на три этапа: первый (до 2017 г.) – статистические модели языковые модели и ранние нейросетевые; второй (2017–2022 гг.) – появление архитектуры Transformer (Vaswani et al., 2017) и развитие серий GPT и BERT; третий (с 2022 г. по настоящее время) – запуск ChatGPT, ознаменовавший новую эру генеративного ИИ и промышленного применения больших моделей.

В Китае с 2022 года последовательно появились ERNIE Bot (Baidu), Tongyi Qianwen (Alibaba), Doubao (ByteDance), DeepSeek, Kimi (Moonshot AI) и другие модели. В российской практике активно развиваются YandexGPT, Алиса и другие нативные БЯМ. Многоязычные способности этих моделей, их диалоговые и интерактивные возможности открывают новые инструменты и сценарии для изучения иностранных языков.

Отметим, что русский язык относится к славянской группе языков и на уровнях фонетики, лексики, грамматики и дискурса существенно отличается от китайского, что обусловливает высокую сложность его изучения.

К трем ключевым сложностям для изучения русского языка в китайской аудитории можно отнести следующие: во-первых, русский язык использует кириллический алфавит – начинающим необходимо преодолеть барьер смены письменности; во-вторых, существительные, прилагательные и глаголы в русском языке обладают системой изменения по роду, числу и падежу (шесть падежей существительных, два вида и два времени глаголов и т. д.) – грамматическая сложность значительно превышает английскую; в-третьих, богатое словообразование (однокоренные слова, система префиксов и суффиксов) создаёт вызовы в освоении лексики. Кроме того, нефиксированное ударение, гибкий порядок слов и другие особенности предъявляют высокие требования к комплексному владению языком [5]. Эти характеристики определяют более разнообразные и тонкие потребности изучающих русский язык во вспомогательных инструментах, что придаёт исследованию применения ИИ в изучении русского языка особую ценность, отличную от аналогичных исследований по английскому, корейскому и японскому языкам.

Другими словами, БЯМ – это одно из ответвлений ИИ, которое является эффективным современным цифровым инструментом с широким спектром возможностей, обеспечивающим глубокое погружение в изучаемый язык (в том числе русский), снижающим нагрузку с преподавателя, увеличивающим мотивацию и степень самостоятельности учащихся.

Обучение русскому языку в Китае прошло столетний путь развития и сформировало целостную педагогическую систему. В настоящее время около 150 китайских вузов предлагают русский язык, предлагая около 120 программ бакалавриата, связанных с владением русским языком. Кроме того, в значительном числе вузов русский изучается как второй иностранный язык.

По мере углубления инициативы «Один пояс – один путь» и развития российско-китайских отношений расширяется сотрудничество двух стран в области энергетики, машиностроения, авиакосмической отрасли, сельского хозяйства, информационных технологий и гуманитарной сферы, что ведёт к устойчивому росту спроса на специалистов со знанием русского языка. Сегодня насчитывается около 70 совместных российско-китайских образовательных учреждений, среди которых показательным примером является Совместный университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Кроме того, программы совместной подготовки по моделям «3 + 1», «2 + 2», «4 + 2» с МГУ имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургским государственным университетом, Российским университетом дружбы народов и другими вузами привлекают значительное число студентов-русистов.

В контексте совместных образовательных программ студентам необходимо не только прочное владение русским языком, но и знание профильных дисциплин (русская литература, регионоведение, международные отношения), а также развитие междисциплинарных компетенций, что предъявляет повышенные требования к вспомогательным функциям учебных инструментов.

В настоящее время для изучения русского языка как иностранного в Китае активно используются различные категории БЯМ (см. табл. 1) [6; 7].

С точки зрения рыночных показателей [8; 9] китайские БЯМ – DeepSeek, Doubao, Kimi – в 2024–2025 гг. добились быстрого роста пользовательской базы с чрезвычайно высоким уровнем распространения среди китаеязычных пользователей. Российские нативные модели, такие как YandexGPT, по-прежнему сохраняют преимущества в русском переводе и понимании культурного контекста. ChatGPT остаётся лидером в задачах, требующих глубокого рассуждения и сложной генерации языка.

В 2024 году Министерство образования КНР запустило специальную программу «Искусственный интеллект + высшее образование» [10]. Согласно этому документу, обучение иностранным языкам является одним из ключевых сценариев применения БЯМ. Однако, несмотря на то, что в китайском академическом сообществе в последние два года усилилось внимание к влиянию генеративного ИИ на обучение иностранным языкам, они сосредоточены преимущественно на

Таблица 1

Классификация основных категорий БЯМ для изучения русского языка

Категория	*Представительные модели*	*Основные характеристики*
Международные универсальные	ChatGPT (GPT-4o), Claude, Gemini	Высокая эффективность, хорошая поддержка русского языка, но имеет ограничения
Российские нативные	YandexGPT, Алиса, GigaChat (Сбер)	Нативная оптимизация русского языка, глубокое понимание культурного контекста
Китайские универсальные	Doubao, DeepSeek, Kimi, ERNIE Bot, Tongyi Qianwen	Отличная поддержка китайского языка, удобный доступ
Вертикальные переводческие	DeepL, Google Translate, Youdao, Qianyi Ciba	Высокая точность перевода, подробные объяснения лексики, ограниченные генеративные способности
Мультимодальные	iFLYTEK, Baidu Translate	Поддержка голосового ввода, синхронный перевод, ответы по фотографиям

преподавании английского языка и затрагивают применение ИИ в обратной связи по письму, помощи в переводе, тренировке устной речи и других аспектах. Исследования применения ИИ в обучении малым языкам, особенно русскому, пока находятся на начальной стадии, а эмпирические опросы китайских студентов-русистов особенно редки. Настоящее исследование нацелено восполнить этот пробел.

Для выполнения данной задачи ценно было проведено онлайн-анкетирования среди студентов-русистов китайских вузов. Всего собрано 214 валидных анкет. В число респондентов вошли студенты направлений подготовки бакалавриата, магистратуры с основной специальностью «Русский язык» и изучающих русский как второй иностранный язык.

Анкета состоит из трёх частей и 16 вопросов: первая часть – базовая информация о респондентах (курс, тип специальности); вторая часть – использовани**е** ИИ-инструментов (частота, инструменты, причины выбора, сценарии использования); третья часть – восприятие эффективности и доверие **к** используемым инструментам (способность исправлять ошибки, точность перевода, помощь с профессиональными материалами, помощь на занятиях с преподавателями-носителями, способность решать культурологические проблемы, степень зависимости, дезинформация, изменение успеваемости, уровень доверия и др.). Данные обработаны с помощью Excel и SPSS.

Число опрошенных студенты первого курса составило 62 чел. (28,97%), второго курса – 35 (16,36%), третьего – 41 (19,16%), четвёртого – 32 (14,95%), магистранты – 44 (20,56%). Распределение респондентов по курсам относительно равномерно; достаточно высокая доля первокурсников и магистрантов отражает интерес начинающих студентов к новым учебным инструментам и зависимость продвинутых учащихся от инструментов повышения ученой эффективности.

Среди опрошенных 134 человека (62,62%) обучаются по языковой специальности «Русский язык»; 50 человек (28,04%) – неязыковой специальности, где русский язык – первый изучаемый иностранный язык; 20 человек (9,35%) – на неязыковой, где русский язык – второй изучаемый иностранный язык. Так, студенты-русисты представляют большую часть опрошенных, что говорит о высокой популярности ИИ-инструментов в изучении русского языка.

При ответе на вопрос о частоте использования ИИ-инструментов в изучении русского языка 135 человек (63,08%) признали, что часто обращаются к БЯМ, 74 человека (34,58%) – иногда, 4 человека (1,87%) – редко, и только один человек (0,47%) – почти не использует. Ни один из опрошенных не ответил «никогда». Данные ответы говорят о высокой частотности ИИ-инструментов среди изучающих русский язык.

Лидерами среди БЯМ-моделей, по результатам опроса с множественным выбором, можно выделить следующие (см. табл. 2).

Таблица 2

Наиболее популярные БЯМ, используемые респондентами

БЯМ	*Число использующих, чел.*	*Процентное соотношение, %*
Doubao	146	68,22
DeepSeek	145	67,76
Qianyi Ciba, Youdao Russian	110	51,40
ChatGPT	59	27,57
YandexGPT/Алиса	37	17,29
Google Translate	35	16,36
Tongyi Qianwen	25	11,68
iFLYTEK	21	9,81

Так, первое место по популярности среди китайских студентов в изучении русского языка получила БЯМ Doubao, второе место – DeepSeek, Qianyi Ciba, Youdao Russian – делят третье место. Меньше трети студентов обращаются к таким БЯМ, как ChatGPT, YandexGPT/Алиса, Google Translate, Tongyi Qianwen и iFLYTEK.

Объясняли свой выбор респонденты тем, что БЯМ Doubao и DeepSeek адаптированы для китайской аудитории, предоставляют понятные и подробные объяснения, не требуют финансовых затрат и постоянно совершенствуют набор своих функциональных возможностей. Российские версии БЯМ также заняли определенные позиции в рейтинге опрошенных студентов-русистов, что обусловлено их более высококачественной языковой поддержкой русского языка, меньшим количеством грамматических ошибок (или «галлюцинаций») в ответах на русском языке, широким языковым корпусом: лексикой, словосочетаниями, устойчивыми выражениями, а также возможностью более глубокого культурологического анализа языковых явлений на русском языке.

Среди наиболее распространенных сценариев в опросе с множественным выбором 173 человек (80,84%) назвали «поиск слов»; 158 студентов (73,83%) – «перевод текстов»; 129 опрошенных (60,28%) – «проверку грамматики и лексики»; 99 респондентов (46,26%) – «ответы на вопросы по грамматике»; 86 человек (40,19%) – «помощь в выполнении лексических заданий». Меньше трети студентов обращаются к БЯМ с целью поиска информации, написания сочинений, анализа литературы, симуляции ситуаций для устной практики и генерации текстов.

Полученные ответы позволяют сделать выбор о «пирамидальной» структуре применения ИИ-инструментов в изучении русского языка студентами, где на базовом уровне (более частотном) – поиск слов и перевод, на среднем уровне – выполнение учебных задач, на высоком уровне (наименее частотном) – продвинутые задачи по генерации текста, анализу литературы и симуляции устной речи.

На вопрос о наличии «галлюцинаций» и функциональной способности исправлять грамматические, стилистические и орфографические ошибки 200 опрошенных (93,46%) признают функциональность БЯМ, однако отмечают наличие определенных ограничений. И только 14 человек (6,54%) считают, что ИИ-инструменты почти не могут исправлять ошибки, возможно, даже вводят в заблуждение. Данные результаты говорят о необходимости дальнейшей доработки БЯМ и исключении «галлюцинаций» в ответах на запросы пользователей.

В отношении точности ответов на задания и перевода, получаемых с помощью ИИ, респонденты отмечают следующее: 11 чел. (5,14%) – «всегда правильно, никогда не ошибается»; 192 чел. (89,72%) – «иногда ошибается»; 8 чел. (3,74%) – «часто ошибается, точность невысокая». В целом точность перевода ИИ получила одобрение, однако «нулевая ошибка» пока нереалистична, и учащимся необходимо обладать способностью распознавать ошибки.

Что касается помощи понимания содержания занятий с иностранными преподавателями и поддержания темпа занятий, то 21 чел. (9,81%) считают, что «не может помочь»; 151 чел. (70,56%) – «может помочь понять часть содержания, но остаются некоторые вопросы»; 33 чел. (15,42%) – «может ясно понять ключевые моменты занятия, успешно следовать темпу». Доля позитивных оценок эффективности ИИ в этом измерении относительно низкая, что отражает значительное пространство для улучшения ИИ в таких продвинутых задачах, как распознавание речи в реальном времени и мгновенный устный перевод.

В отношении точного перевода русскоязычных профессиональных материалов и помощи в понимании специальных знаний 13 чел. (6,07%) считают, что «перевод имеет большие отклонения, не может помочь»; 148 чел. (69,16%) – «перевод в основном точен, может помочь понять часть материала»; 48 чел. (22,43%) – «перевод точен, может эффективно помочь понять большую часть профессиональных знаний». Около 91% учащихся дали положительную оценку переводу профессиональных материалов, однако доля тех, кто считает, что ИИ «может эффективно помочь понять большую часть профессиональных знаний», остаётся низкой, что указывает на необходимость дальнейшего усиления обучения ИИ в профессиональных русскоязычных корпусах и интеграции предметных знаний.

В отношении изменения успеваемости/способностей по русскому языку после использования ИИ-инструментов 23 чел. (10,75%) отметили «явное повышение», 137 чел. (64,02%) – «небольшое повышение», 32 чел. (14,95%) – «без изменений», 4 чел. (1,87%) – «небольшое снижение», 2 чел. (0,93%) – «явное снижение», 16 чел. (7,48%) – «не могу определить». Около 75% учащихся считают, что ИИ-инструменты оказали положительное влияние на обучение, однако доля «явного повышения» составляет лишь около 11%, что указывает на преимущественно постепенный, «незаметный» эффект ИИ-ассистированного обучения.

В отношении уровня доверия лишь 13 чел. (6,07%) выразили «полное доверие», 193 чел. (90,19%) – «критическое отношение, неполное доверие», 8 чел. (3,74%) – «не доверяю, больше доверяю учебным пособиям и преподавателям». Подавляющее большинство учащихся (90,19%) придерживается диалектическо-

го, критического подхода к ИИ-инструментам – признавая их ценность, но не слепо доверяя, что соответствует реально существующему риску ошибок при использовании ИИ. Такое рациональное отношение имеет большое значение для разумного использования ИИ-инструментов и предотвращения чрезмерной зависимости.

В отношении вопроса «чрезмерно ли Вы полагаетесь на ИИ-инструменты, не желая мыслить самостоятельно», 62 чел. (28,97%) выбрали «иногда полагаюсь, большую часть времени мыслю самостоятельно», 134 чел. (62,62%) – «есть и самостоятельное мышление, и определённая степень зависимости», 15 чел. (7,01%) – «часто полагаюсь на ИИ, желание мыслить самостоятельно слабое». Около 70% респондентов демонстрируют определённую степень зависимости от ИИ, что должно привлечь внимание преподавателей и администраторов образования – необходимо направлять студентов к разумному использованию ИИ-инструментов, избегая замены ИИ необходимых процессов языковой интернализации.

В отношении влияния ошибочных ответов ИИ (перевод, грамматика, анализ) на обучение 95 чел. (44,39%) считают, что «ошибки иногда случаются, но не вводят в заблуждение»; 113 чел. (52,80%) – «ошибки случались, оказывали незначительное введение в заблуждение»; 4 чел. (1,87%) – «ошибки часто случаются, оказывают явное введение в заблуждение». Очевидно, что около 55% учащихся реально испытали введение в заблуждение из-за ошибок ИИ. Это указывает на то, что проблема «галлюцинаций» ИИ существует и в сфере изучения русского языка, и учащимся необходимы базовые способности распознавания и критического мышления. Из ответов видно, что показатели позитивных оценок по помощи с переводом, исправлению ошибок и решению лексико-грамматических проблем относительно высоки, а показатели по помощи на занятиях и полному доверию относительно низки. Это дает возможность сделать общую характеристику ИИ: «высокая оценка в базовых задачах, низкая – в продвинутых».

На основе вышеприведённого анализа данных ключевые результаты настоящего исследования можно обобщить в табл. 3.

В-пятых, подавляющее большинство учащихся (около 75%) признают позитивное влияние ИИ-инструментов на процесс изучения русского языка, однако эффект преимущественно проявляется в виде «небольшого улучшения», а доля «явного улучшения» невысока. Это говорит о том, что в изучении русского языка ИИ играет роль «инструмента повышения эффективности» и «персонального ассистента», а не универсального решения, заменяющего аудиторное обучение.

На основе выводов исследования предлагаются следующие рекомендации.

– Рекомендации для преподавателей русского языка:

1) активно использовать ИИ-инструменты, интегрируя их в дизайн занятий и аудиторную деятельность: например, вводить ИИ в качестве рецензента при тренировке перевода и письма, использовать ИИ для генерации примеров предложений и сравнения синонимов при обучении лексике;

2) развивать «ИИ-грамотность» студентов, включая навыки промпт-инжиниринга, способность оценивать вывод ИИ и распознавать ошибки ИИ, чтобы студенты могли в полной мере использовать преимущества ИИ, избегая потенциальных рисков;

3) с учётом ограничений ИИ-инструментов в профессиональных областях и продвинутых задачах разрабатывать более целенаправленные аудиторные тренировки, компенсирующие недостатки ИИ.

– Рекомендации для изучающих русский язык:

1) понимать, что ИИ-инструменты – это вспомогательное средство, на которое нельзя всецело полагаться;

2) дополнять ИИ-инструментами содержание учебно-методических пособий и совместную с преподавателем работу. При возникновении несоответствий ответов БЯМ необходимо обращаться к преподавателю за разъяснениями;

3) для каждой конкретной задачи использовать тот ИИ-инструмент, который в ее выполнении демонстрирует большие успехи. Например, в получении объяснений на китайском языке использовать китайские БЯМ DeepSeek и Doubao, а для расширения языкового корпуса и получения более глубокого культурологического анализа обращаться к российским БЯМ – YandexGPT;

Таблица 3

Краткая сводка ключевых результатов исследования

Измерение	*Основной результат*	*Ключевые данные*
Проникновение ИИ	Чрезвычайно высокое проникновение ИИ-инструментов	97,66% используют как минимум «иногда»
Предпочтения	Доминируют китайские БЯМ и спецприложения	Doubao – 68,22%, DeepSeek – 67,76%, Спецприложения – 51,40%
Основные сценарии	Поиск слов, перевод, проверка грамматики	80,84%, 73,83%, 60,28% соответственно
Мотивация выбора	Точность, специализированность, функциональность	Точность – 53,74%, Помощь в спецпредметах – 53,74%
Исправление ошибок	ИИ справляется с базовыми ошибками, сложная грамматика – ограниченно	93% признают базовое исправление, но лишь 37,85% – большую часть ошибок
Точность перевода	Точность в целом одобрена, но эпизодические ошибки	89,72% – «иногда ошибается»
Учебный эффект	В основном «небольшое повышение»	64,02% – небольшое, 10,75% – явное
Доверие	Преобладает критическое доверие	90,19% – критическое, неполное доверие
Риск зависимости	Около 7% проявляют сильную зависимость	Часто зависимые – 7,01%
Риск дезинформации	Более половины испытали введение в заблуждение	55% подверглись незначительному или явному введению в заблуждение

Таким образом, на основании анкетирования 214 студентов-русистов настоящее исследование приходит к следующим выводам.

Во-первых, ИИ-инструменты достигли высокой степени распространения среди изучающих русский язык и стали неотъемлемой частью повседневного учебного процесса. Китайские БЯМ благодаря удобному доступу, хорошей адаптации к китайскому языку и постоянно улучшающимся функциональным способностям работы с русским языком заняли доминирующее положение; российские БЯМ сохраняют незаменимое преимущество в сценариях работы с базовой лексики и культурологическими запросами.

Во-вторых, сценарии использования ИИ-инструментов студентами-русистами образуют пирамидальную структуру «базовые задачи – основа, продвинутые – дополнение». Поиск слов, перевод текстов и проверка грамматики являются тремя основными сценариями, тогда как такие продвинутые сценарии, как письмо, чтение литературы, помощь на занятиях с преподавателями-носителя, хотя и применяются, имеют более низкий уровень использования.

В-третьих, восприятие эффективности ИИ-инструментов учащимися в целом позитивное, но критическое. ИИ отлично справляется с базовыми языковыми задачами (перевод, исправление ошибок, консультации), но имеет явные ограничения в сложной грамматике, профессиональных областях и продвинутых устных задачах. Подавляющее большинство учащихся (90,19%) придерживается позиции «критического, неполного доверия» к ИИ, сформировав диалектическое понимание роли ИИ-ассистированного обучения.

В-четвёртых, использование ИИ-инструментов сопровождается определёнными потенциальными рисками: около 7% учащихся уже проявляют выраженную тенденцию к зависимости, около 55% реально испытали введение в заблуждение из-за ошибок ИИ. Это указывает на то, что при продвижении ИИ-ассистированного обучения языку необходимо обращать внимание на риски чрезмерной зависимости и интернализации ошибок.

4) постоянно стремиться к развитию способности к самостоятельному обучению и не развивать зависимость от использования ИИ-инструментов.

– Рекомендации для разработчиков ИИ-инструментов:

1) усилить языковую поддержку русского языка в китайских БЯМ и китайского языка – в российских БЯМ;

2) расширить языковой корпус русского языка в китайским БЯМ;

3) повысить надежность получаемых ответов на запросы, связанные с исправлением различных ошибок, снизить возможность возникновения «галлюцинаций» БЯМ.

– Рекомендации для административных органов образования:

1) включить ИИ-грамотность в число обаятельных профессиональных компетенций, формируемых у студентов языковых направлений подготовки;

2) поощрять преподавателей к проведению практических исследований по ИИ-ассистированному обучению иностранным языкам и распространять лучшие кейсы;

3) создать этические нормы и систему академической добросовестности для ИИ-ассистированного обучения иностранным языкам, предотвращая недобросовестное поведение из-за злоупотребления ИИ.

Настоящее исследование имеет следующие ограничения: во-первых, объём выборки (214 анкет) относительно ограничен, и опрос проводился онлайн, что создаёт определённое смещение выборки – будущие исследования могут расширить выборку и использовать стратифицированную выборку для повышения репрезентативности. Во-вторых, настоящее исследование не отслеживало долгосрочные изменения эффекта от использования ИИ-инструментов – в дальнейшем можно использовать лонгитюдный метод для изучения учебных результатов. В-третьих, исследование проводилось только с позиции учащихся, без учёта позиции преподавателей и объективных данных об успеваемости – в будущем можно использовать дизайн триангуляции для повышения достоверности выводов.

Проведённое исследование показало, что инструменты искусственного интеллекта стали неотъемлемой частью повседневного учебного процесса для большинства китайских студентов-русистов, при этом доминирующее положение занимают доступные китайские БЯМ, тогда как базовые задачи, в том числе перевод и проверка грамматики, остаются основными сценариями использования. Студенты признают позитивное, но ограниченное влияние ИИ на успеваемость, особенно в сложных грамматических и профессиональных областях, и при этом подавляющее большинство сохраняет критическое, неполное доверие к ответам моделей, осознавая риски «галлюцинаций» и чрезмерной зависимости от них. В целом ИИ выполняет функцию эффективного инструмента и вспомогательного ассистента, а не полноценной замены аудиторного обучения, что требует развития «ИИ-грамотности» как у студентов, так и у преподавателей. Предложенные рекомендации направлены на безопасную интеграцию ИИ через модель «триангуляции» с перекрёстной верификацией, а также на совершенствование моделей для обработки сложной русской грамматики и устной речи. Ввиду ограничений выборки и отсутствия лонгитюдных данных дальнейшие исследования должны включать стратифицированные опросы и экспериментальные методики, чтобы оценить долгосрочное влияние ИИ на формирование языковых компетенций у изучающих русский язык в китайских вузах.

Библиографический список

1. Сюй Ц., Чун Ч. Роль больших языковых моделей в преподавании английского языка. *Foreign Language Education in China*. 2024; № 7 (1): 3–10.
2. Ян Л. Овладение вторым языком в контексте больших языковых моделей ChatGPT. *Современные иностранные языки*. 2024; № 47 (4): 578–585.
3. Матвеев М.О., Яцзюнь Л. Большие языковые модели в преподавании русского как иностранного (РКИ): обзор исследований 2023–2025. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2026; № 23 (2): 286–296.
4. Цзяо Ц. ChatGPT содействует цифровой трансформации школьного образования: что изучать и как учить в эпоху искусственного интеллекта. *Дистанционное образование в Китае*. 2023; № 43 (4): 16–23.
5. Лазарева А.А., Улазаева Г.В. О языковых трудностях китайских студентов, изучающих русский язык. *Управление образованием: теория и практика.* 2022; № 7 (54): 172–177.
6. Лю Ц. «Изменяющееся» и «неизменное» в языковом оценивании в эпоху искусственного интеллекта. *Foreign Language Testing and Teaching*. 2026; № 2: 2–9.
7. Кун Л. Применение генеративного ИИ в обучении по специальности «иностранные языки»: на примере преподавания курса «Университетский курс английского языка для развития критического мышления. Интенсивное чтение». *Foreign Language Education in China*. 2024; № 7 (1): 11–18.
8. *Уведомление о публикации первой партии типовых кейсов применения «Искусственный интеллект + высшее образование».* Департамент высшего образования Министерства образования КНР, 2024. Available at: https://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202404/t20240417_1126075.html
9. *Уведомление о публикации второй партии типовых кейсов применения «Искусственный интеллект + высшее образование».* Письмо № 12, 14 ноября 2024 г.). Департамент высшего образования Министерства образования КНР, 2024. Available at: https://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202411/t20241118_1163542.html
10. *План действий «Искусственный интеллект + образование»*, утверждён пятью ведомствами во главе с Министерством образования КНР в апреле 2026 г. Available at: https://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202604/t20260410_1433240.html

References

1. Syuj C., Chun Ch. Rol' bol'shih yazykovyh modelej v prepodavanii anglijskogo yazyka. *Foreign Language Education in China*. 2024; № 7 (1): 3-10.
2. Yan L. Ovladenie vtorym yazykom v kontekste bol'shih yazykovyh modelej ChatGPT. *Sovremennye inostrannye yazyki.* 2024; № 47 (4): 578-585.
3. Matveev M.O., Yaczyun' L. Bol'shie yazykovye modeli v prepodavanii russkogo kak inostrannogo (RKI): obzor issledovanij 2023-2025. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2026; № 23 (2): 286-296.
4. Czyao C. ChatGPT sodejstvuet cifrovoj transformacii shkol'nogo obrazovaniya: chto izuchat' i kak uchit' v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Distancionnoe obrazovanie v Kitae*. 2023; № 43 (4): 16-23.
5. Lazareva A.A., Ulazaeva G.V. O yazykovyh trudnostyah kitajskih studentov, izuchayuschih russkij yazyk. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2022; № 7 (54): 172-177.
6. Lyu C. «Izmenyayuscheesya» i «neizmennoe» v yazykovom ocenivanii v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Foreign Language Testing and Teaching*. 2026; № 2: 2-9.
7. Kun L. Primenenie generativnogo II v obuchenii po special'nosti «inostrannye yazyki»: na primere prepodavaniya kursa «Universitetskij kurs anglijskogo yazyka dlya razvitiya kriticheskogo myshleniya. Intensivnoe chtenie». *Foreign Language Education in China*. 2024; № 7 (1): 11-18.
8. *Uvedomlenie o publikacii pervoj partii tipovyh kejsov primeneniya «Iskusstvennyj intellekt + vysshee obrazovanie».* Departament vysshego obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya KNR, 2024. Available at: https://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202404/t20240417_1126075.html
9. *Uvedomlenie o publikacii vtoroj partii tipovyh kejsov primeneniya «Iskusstvennyj intellekt + vysshee obrazovanie».* Pis'mo № 12, 14 noyabrya 2024 g.). Departament vysshego obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya KNR, 2024. Available at: https://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202411/t20241118_1163542.html
10. *Plan dejstvij «Iskusstvennyj intellekt + obrazovanie»*, utverzhden pyat'yu vedomstvami vo glave s Ministerstvom obrazovaniya KNR v aprele 2026 g. Available at: https://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202604/t20260410_1433240.html

Статья поступила в редакцию 24.08.26

УДК 378.147

***Shkerina T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: Shkerinat@mail.ru*

DESIGN OF TRAINING AND PROFESSIONAL TASKS SYSTEM FOR THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. The article is devoted to the analysis of problems of designing a system of educational and professional tasks aimed at forming inclusive competence among the future teacher in the context of the transformation of higher pedagogical education. The study aims to develop and justify the structure and stages of designing a system of educational and professional tasks to form inclusive competence for the future teacher. The tasks of substantiation of structural and functional design components of these tasks, identification of their types and design stages, as well as disclosure of the mechanism of transformation of an inclusive-oriented situation into educational and professional tasks are set and solved in the research. A system of multi-level tasks has been developed and substantiated, which acts as a content and technological preparation structure. The methodological basis of the study was made up of systemic, axiological, interdisciplinary and competence approaches, as well as key provisions of the theory of contextual learning and the task approach. The developed tool is relevant for teachers as subjects of the inclusive educational ecosystem of a pedagogical university.

Keywords: **inclusively oriented training, future teacher, inclusively oriented quasi-professional activity, modeling, design of system of educational and professional tasks, pedagogical situation**

***Т.А. Шкерина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. теоретических основ физического воспитания Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: Shkerinat@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена анализу проблем проектирования системы учебно-профессиональных задач, направленных на формирование инклюзивной компетенции у будущего учителя, в условиях трансформации высшего педагогического образования. Цель исследования состоит в разработке и обосновании структуры и этапов проектирования системы учебно-профессиональных задач для формирования инклюзивной компетенции у будущего учителя. В исследовании поставлены и решены вопросы обоснования структурно-функциональных компонентов проектирования данных задач, выделения их типов и этапов проектирования, а также раскрытия механизма трансформации инклюзивно ориентированной ситуации в учебно-профессиональные задачи. Разработана и обоснована система разноуровневых задач, выступающая содержательно-технологическим конструктом подготовки. Методологическую основу исследования составили системный, аксиологический, междисциплинарный и компетентностный подходы, а также ключевые положения теории контекст-

ного обучения и задачного подхода. Разработанный инструмент актуален для преподавателей как субъектов инклюзивной образовательной экосистемы педагогического вуза.

Ключевые слова: **инклюзивно ориентированная подготовка, будущий учитель, инклюзивно ориентированная квазипрофессиональная деятельность, моделирование, проектирование системы учебно-профессиональных задач, педагогическая ситуация**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между возрастающим социальным и государственным запросом на подготовку будущих учителей с устойчивым уровнем сформированности инклюзивной компетенции (ИК), способных к осуществлению профессиональной деятельности в условиях гетерогенной образовательной среды и недостаточной научно-методической и технологической проработанностью аспектов формирования обозначенной компетенции в условиях высшего педагогического образования. Выделенное противоречие находит отражение в требованиях многих нормативно-правовых и программных документах (профессиональный стандарт «Педагог…», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), концепция «Ядро высшего педагогического образования» и других. Актуализируется необходимость проектирования системы учебно-профессиональных задач (УПЗ) для формирования ИК у будущего учителя, интегрирующих многообразие социально-педагогических контекстов будущей профессиональной деятельности.

В исследованиях А.Г. Асмолова, П.Д. Рабиновича и К.Е. Заведенского зафиксированы системные разрывы в образовании как одной из сфер становления человека, к числу которых отнесены кризис дисциплинарности в научном знании, проявляющийся в разрозненности на разных методологических уровнях, невозможность массово реализовать персонализацию (дефицит культурных практик), построить вариативное образование, что осложняет осуществление идеи инклюзивного образования, а также подготовку будущих педагогов к работе в новых реалиях образовательной практики [1, с. 594].

С установлением нормативных положений об обязательной реализации инклюзивного образования в российской образовательной политике многими исследователями поднимается вопрос о необходимости обновления содержания программ профессиональной подготовки будущего учителя в части формирования готовности выпускников к работе в условиях инклюзивной школы [2; 3].

Осмысление проблем инклюзивно ориентированной подготовки (ИОП) будущего учителя представлено ведущими экспертами и исследователями в обозначенной области С.В. Алехиной и В.В. Рубцовым, которые зафиксировали ограниченность существующих подходов, нацеленных на подготовку будущего учителя с фокусировкой исключительно на сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а не к работе в условиях гетерогенной образовательной среды [4].

Раскрытие сущности и структуры инклюзивно ориентированных компетенций представлено с позиций различных подходов в исследовании А.А. Ниязовой и Т.В. Коротовских [5]. Особый вклад в формирование инклюзивного профиля будущего учителя внесли исследователи Санкт-Петербургской научной школы, выделив интегральные ИК, включающие в себя комплексы ИК [6].

В предшествующих исследованиях автор разработал теоретические предпосылки ИОП будущего учителя, в качестве которых представлен ценностно-смысловой вектор ИОП будущего учителя в условиях инклюзивной образовательной экосистемы вуза, обоснована экосистемная модель ИОП, а также раскрыты сущность, структура и уровневая дифференциация ИК будущего учителя [7; 8].

В качестве приоритетных инструментов при решении проблемы формирования готовности (и/или компетенций) будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования исследователи определяют моделирование и проектирование в соответствии с условиями решаемых задач [9]. Отметим, что проектированию поликонтекстных, междисциплинарных учебно-профессиональных задач (УПЗ), способствующих формированию ИК будущего учителя, уделено недостаточно внимания.

Проведенный обзор исследований по проблеме формирования ИК будущего учителя показал, что при значительной изученности отдельных аспектов обозначенной проблемы в части выделения и обоснования сущностных, структурных и критериальных характеристик процессуальные и технологические аспекты формирования исследуемого феномена в условиях трансформации системы высшего педагогического образования требуют уточнения и дополнения.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании структуры и этапов проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя.

Объектом исследования является профессиональная подготовка будущего учителя в педагогическом вузе.

В качестве задач исследования определены следующие:

1. Определить и обосновать структурные и функциональные компоненты проектирования системы УПЗ, направленного на формирование ИК будущего учителя.
2. Выделить и охарактеризовать типы инклюзивно ориентированных УПЗ.
3. Установить и раскрыть целевую направленность этапов проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя.
4. Обосновать механизм трансформации инклюзивно ориентированной педагогической ситуации в различные типы УПЗ.

Научная новизна исследования заключается в разработке теоретико-технологических основ проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя, учитывающих социально-педагогический контекст гетерогенной образовательной среды

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что расширены научные знания в области формирования ИК будущего учителя за счет уточнения и дополнения сущностной характеристики феномена «инклюзивная компетенция будущего учителя» применительно к задачной модели обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что создана и обоснована система разноуровневых УПЗ для формирования ИК будущего учителя, которая выступает содержательно-технологическим конструктом, отражающим сопряжение предметно-содержательных областей инклюзии и функциональных компонентов инклюзивно ориентированной квазипрофессиональной деятельности (ИОКПД) будущего учителя.

Методы исследования используются в иерархии от анализа, синтеза и обобщения положений психолого-педагогической литературы по проблеме формирования ИОП будущего учителя, к моделированию и проектированию системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя с опорой на основные положения системного (принципы целостности, иерархичности и эмерджентности позволили смоделировать систему УПЗ для формирования ИК будущего учителя), аксиологического (ценностно-смысловые основания ИОП будущего учителя), междисциплинарного (интеграция знаний из различных отраслей педагогической и психологической наук для проектирования системы квазипрофессиональных, поликонтекстных УПЗ) и компетентностного подходов (формирование ИК у будущего учителя в ИОКПД), а также на идеи теории педагогической системы Н.В. Кузьминой [10], контекстного обучения А.А. Вербицкого [11] и задачного подхода (В.А. Сластенин) [12] к ИОП будущего учителя.

В контексте проводимого нами исследования проектирование системы инклюзивно ориентированных УПЗ понимается как структурно-функциональная модель (модель). Разработанная модель представляет собой сквозной дидактический цикл, разворачивающийся от актуализации всех компонентов ИК будущего учителя к их объективизации в ИОКПД посредством решения системы УПЗ, успешность выполнения которых верифицируется при реализации критериально-результативного блока модели. Архитектоника модели представлена четырьмя иерархически сопряженными блоками: потребностно-мотивационным и когнитивно-деятельностным, содержательно-функциональным, инструментально-технологическим и критериально-результативным.

Потребностно-мотивационный и когнитивно-деятельностный блоки модели аккумулируют инвариантную структуру ИК будущего учителя, выступая отправной точкой проектирования личностно-профессиональной траектории. Ключевой методологической особенностью является обоснование сквозного, системообразующего характера мотивационно-ценностного компонента, который выражается в осознанной потребности и признании значимости сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) в гетерогенной образовательной среде. Данный компонент детерминирует формирование когнитивного (знания о сопровождении данной категории обучающихся) и деятельностного (инклюзивные умения) компонентов, обеспечивая тем самым готовность будущего учителя к переходу в плоскость практических действий.

Содержательно-функциональный блок модели представляет собой центральный узел модели, в котором осуществляется переход к объективизации и контекстуализации ИК будущего учителя в плоскость его квазипрофессиональной деятельности. Состоит из двух подблоков: предметно-содержательного (очерчивает объективные границы и предметное поле ИОКПД: нормативно-правовая, проектно-деятельностная, средово-экосистемная, коммуникативно-интерактивная, цифровая и личностно-рефлексивная области инклюзивной теории и практики) и функционального (теория педагогической системы Н.В. Кузьминой), отражающего 7 инвариантных функций ИОКПД будущего учителя, которые задают алгоритм действия педагога в гетерогенной образовательной среде.

Рассмотрим каждый из обозначенных подблоков. Выделение шести предметно-содержательных областей (первый подблок содержательно-функционального блока) инклюзивной теории и практики обосновано следующими детерминантами: Нормативно-правовая область базируется на нормативно-правовых и этических основах профессиональной деятельности будущего учителя. Проектно-деятельностная область выступает в качестве базового операционально-технологического ядра инклюзивной компетенции, целевым вектором которого является проектирование, технологизация и реализация адаптированного образовательного процесса в гетерогенной образовательной среде. Средово-экосистемная область обосновывает необходимость проектирования инклюзивной образовательной среды в синтезе внутренних и внешних ресурсов. Коммуникативно-интерактивная область обосновывает технологии медиации, фасилитации и недирективного общения в гетерогенной образовательной среде. Цифровая область обоснована концепцией универсального дизайна для обучения, требующей использования цифровых образовательных ресурсов для компенсации

ограничений здоровья. Личностно-рефлексивная область обосновывает необходимость развития инклюзивной культуры и мышления, профилактики синдрома эмоционального выгорания и развития готовности к непрерывному самообразованию в сфере специальной психологии и педагогики.

Второй подблок содержательно-функционального блока ИОКПД будущего учителя раскладывается на семь инвариантных функциональных компонентов, содержание которых разворачивается в иерархии через инклюзивно ориентированные умения: гностический компонент обеспечивает сбор, верификацию и осмысление первичных данных о психофизиологических особенностях обучающегося с ООП и его особых образовательных потребностях. Проектировочный компонент активизирует проявление умений осуществлять проектирование адаптированной рабочей программы по предмету (диагностическое целеполагание, планирование, отбор укрупненных дидактических единиц – разделов и тем, их структурирование), проектировать индивидуальный план личностно-профессионального развития с опорой на инклюзивные ценности. «Конструктивный компонент» направлен на проявление умений осуществлять адаптацию содержания учебного материала / внеклассных мероприятий / образовательных событий с учетом психофизиологических особенностей обучающегося с ООП; адаптацию методических материалов по взаимодействию с классным коллективом, родителями и коллегами. «Коммуникативный компонент» активизируется через умения осуществлять профессионально-педагогическое общение со всеми субъектами образовательных отношений и в сфере образования. Организаторский компонент структурно рассматривается в двух аспектах: организация своей учебно-профессиональной деятельности в части решения инклюзивно ориентированных УПЗ и организация деятельности обучающихся с ООП сообразно их особенностям, ценностям и смыслам учебно-познавательной деятельности, а также диалогично и диагностично сформулированным целям. Оценочный компонент (рефлексивно-оценочный компонент) позволяет актуализировать умения осуществлять личностно-профессиональную рефлексию в части освоенных компетенций в области инклюзивного образования, а также умение осуществлять критериальное и формирующее оценивание планируемых образовательных результатов обучающихся с ООП с позиций системно-деятельностного, уровневого и комплексного подходов. Прогностический компонент позволяет активизировать умения осуществлять предвидение в части вероятности проявления конкретных трудностей в образовательном процессе и вне его у обучающегося с ООП, педагогических затруднений у самого будущего учителя; характер проблематики родительских запросов.

Инструментально-технологический блок отражает основную идею задачного подхода, состоящую в том, что учебную деятельность целесообразно описывать и проектировать как систему процессов решения разнообразных задач [13], выступает практико-ориентированным средством реализации спроектированной системы инклюзивно ориентированных УПЗ, выполняя ключевую функцию технологического обеспечения сопряжения предметно-содержательных областей и функциональных компонентов ИОКПД будущего учителя.

Вслед за В.В. Добровой считаем, что единицей реального педагогического процесса является педагогическая ситуация, в рамках которой и решается педагогическая задача [14].

Считаем принципиально значимым разграничить понятия «комплекс педагогических ситуаций» и «система учебно-профессиональных задач» с целью дифференциации инвариантных предметно-содержательных контекстов в области инклюзивного образования и динамического дидактического инструментария, обеспечивающего их поэтапное освоение будущими педагогами.

Под комплексом педагогических ситуаций понимается совокупность поликонтекстных описаний инклюзивной школьной реальности (социально-педагогических контекстов), в которой зафиксированы объективные профессионально-педагогические противоречия. Данный комплекс служит содержательной основой для проектирования инклюзивно ориентированных УПЗ будущего учителя. Система учебно-профессиональных задач, в свою очередь, представляет собой иерархически организованный дидактический инструмент, последовательно предъявляющий студенту требования к действию в рамках данных ситуационных контекстов. Если комплекс ситуаций пассивен и задаёт внешние условия деятельности, то система задач активна и последовательно актуализирует функциональные компоненты ИОКПД будущего учителя.

Дидактическим ядром вышеобозначенного блока выступает система последовательно сменяющих друг друга типов задач, спроектированных по принципу кумулятивного усложнения и позволяющих осуществить переход будущему учителю от учебной к квазипрофессиональной деятельности.

Рассмотрим специфику каждого типа задач подробно:

1. Ценностно-ориентационные задачи нацелены на запуск ценностно-смысловой позиции студента, синтезируют мотивационно-ценностный компонент ИК будущего учителя с гностическим и коммуникативным компонентами ИОКПД будущего учителя. В качестве доминантного предметно-содержательного поля выделены средово-экосистемная и коммуникативно-интерактивная области. Они выступают в качестве средства преодоления психологических барьеров в части осуществления профессионального психолого-педагогического общения со всеми субъектами образовательных отношений, развития эмпатийных и толерантных качеств личности, формирование готовности к бесконфликтному разрешению этических дилемм инклюзии.

2. Аналитико-проектировочные задачи нацелены на формирование знаний в области инклюзивного образования, синтезируют мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты ИК будущего учителя с гностическим и проектировочным компонентом ИОКПД. В качестве доминантного предметно-содержательного поля выделены нормативно-правовая и средово-экосистемная области. Выступают в качестве средства развития субъектной позиции в части этической и юридической ответственности в области реализации идей инклюзивного образования.

3. Технологические задачи нацелены на формирование инклюзивно ориентированных умений, связанных с адаптацией содержания учебного материала, отбором и интеграцией ассистивных, в том числе цифровых, технологий, конструированием технологических карт уроков / воспитательных мероприятий / образовательных событий для гетерогенной группы обучающихся (система и последовательность собственных действий, система и последовательность действий обучающихся с учетом их ООП), а также на развитие устойчивой внутренней мотивации. Синтезируют мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты ИК будущего учителя с конструктивным и организаторским компонентами ИОКПД. В качестве доминантного предметно-содержательного поля выделены проектно-деятельностная и цифровая области.

4. Рефлексивно-оценочные задачи нацелены на формирование экспертно-аналитических умений, связанных с овладением педагогическим мониторингом динамических показателей освоения знаний и умений обучающимися с ООП, в том числе с использованием цифровых средств (с опорой на инструменты системно-деятельностного, уровневого и комплексного подходов), а также с проектированием и последующей корректировкой по итогам реализации индивидуальных программ личностно-профессионального развития. В качестве доминантного предметно-содержательного поля выделена личностно-рефлексивная область.

Таким образом, инструментально-технологический блок модели обеспечивает непрерывное сквозное «прошивание» всех предметно-содержательных областей инклюзии измеримым дидактическим инструментарием, выступая технологической основой трансфера ИК будущего учителя на устойчивый (высокий) уровень сформированности.

Критериально-результативный блок модели выступает инструментом педагогического мониторинга, фиксирующим объективные результаты дидактического воздействия разработанной системы УПЗ. Блок содержательно представлен критериями сформированности ИК будущего учителя, их критериальными характеристиками, а также уровнями ее сформированности: фрагментарным, ситуационным и устойчивым, которые раскрыты в предшествующем исследовании.

Практическое воплощение разработанной структурно-функциональной модели требует описания технологического алгоритма перехода от общего дидактического проектирования к непосредственному конструированию инклюзивно ориентированных УПЗ.

Выделим и раскроем целевую направленность базовых этапов проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя: ***первый этап*** нацелен на выявление особенностей социального, государственного заказов, а также запросов и потребностей субъектов образовательных отношений в области инклюзии; ***второй этап*** направлен на диагностическое целеполагание, выделение и характеристику критериальных характеристик ИК будущего учителя в сопряжении с требованиями ФГОС ВО 3++ и профессионального стандарта «Педагог…»; ***третий этап*** ориентирован на выделение предметно-содержательных областей инклюзивной теории и практики (социально-педагогический контекст гетерогенной образовательной среды); ***четвертый этап*** нацелен на осуществление отбора поликонтекстного дидактического материала – инклюзивно ориентированная педагогическая ситуация; ***пятый этап*** нацелен на непосредственное конструирование содержания инклюзивно ориентированных УПЗ; ***шестой этап*** – на апробацию разработанной системы инклюзивно ориентированных УПЗ в процессе ИОП будущего учителя; ***седьмой этап*** направлен на диагностирование успешности решения будущими учителями инклюзивно ориентированных УПЗ, а также на выявление у них уровня сформированности ИК; ***восьмой этап*** касается осуществления корректирующих действий в отношении апробированных инклюзивно ориентированных УПЗ.

Таким образом, реализация восьми этапов проектирования обеспечивает переход от стихийного конструирования учебного материала к научно обоснованной, строго управляемой дидактической технологии, базирующейся на матричном сопряжении комплекса педагогических ситуаций и системы инклюзивно ориентированных УПЗ.

В качестве примера реализации механизма сквозной трансформации инклюзивно ориентированных УПЗ для формирования ИК у будущего учителя возьмем за основу одну из поликонтекстных педагогических ситуаций, отражающих реалии инклюзивной образовательной практики, и осуществим конструирование двух УПЗ: «В первый класс начальной школы поступает обучающийся с расстройством аутистического спектра (вариант 8.2); его обучение осуществляется в условиях психолого-педагогического сопровождения тьютором».

Инклюзивно ориентированные УПЗ являются одной из структурных единиц в системе ИОП будущего учителя, которые отражают ее признаки, а также являются средством для формирования ИК у будущего учителя, отражающим особенности этой компетенции и инклюзивно ориентированной педагогической деятельности, к которой готовится будущий учитель.

Отметим, что общее дидактическое проектирование системы задач осуществляется посредством матричного сопряжения предметно-содержательных областей, уровней сложности и функциональных компонентов ИОКПД будущего учителя; мотивационно-ценностный компонент ИК будущего учителя носит «сквозной» характер, обрамляя содержание каждой УПЗ в ценностно-смысловую рамку.

Дидактическая целесообразность конструирования ценностно-ориентационных задач (ЦОЗ) обусловлена необходимостью снятия первичных барьеров студента в части взаимодействия с «особым» ребенком. Сопряжение параметров коммуникативно-интерактивного блока, репродуктивного уровня сложности и гностического компонента деятельности инициирует процесс разрушения стереотипов и опасений, связанных с непредсказуемыми проявлениями поведения обучающегося с РАС.

Вариант ЦОС для будущего учителя: «*С опорой на описание предлагаемой педагогической ситуации, анализ психолого-педагогической литературы в области сопровождения обучающегося с РАС в образовательном процессе выделите и обоснуйте основные профессиональные затруднения учителя с учетом основных ценностей инклюзивного образования*».

Конструирование аналитико-проектировочных задач (АПЗ) нацелено на формирование знаний в области теории и практики инклюзивного образования

Сопряжение параметров нормативно-правового блока, продуктивного уровня сложности и двух компонентов – гностического и проектировочного компонентов деятельности – способствует формированию аналитических и проектировочных умений в области сопровождения обучающихся с ООП, а также осознанию личной юридической и нравственной ответственности.

Вариант АПЗ для будущего учителя: «*С опорой на дополнительную информацию, представленную в заключение психолого-медико-педагогической комиссии, положения федеральной адаптированной основной образовательной программы начального общего образования применительно к представленной ситуации выделите и охарактеризуйте четыре особые образовательные потребности обучающихся с РАС. Разработайте проект адаптированной рабочей программы по предмету (согласно Вашему профилю профессиональной подготовки). В пояснительной записке к документу помимо инвариантных разделов добавьте перечень основных нормативно-правовых и программных документов, обоснование профессиональной позиции в части распределения обязанностей между Вами и тьютором на уроке*».

Таким образом, при сохранении инварианта в параметрах сопряжения предметно-содержательных областей инклюзивной теории и практики, уровней сложности УПЗ и функциональных компонентов ИОКПД будущего учителя создается возможность для перевода студента с фрагментарного уровня сформированности ИК к ситуационному и устойчивому, что выступает показателем готовности будущего учителя к работе в условиях гетерогенной образовательной среды.

Подводя итог вышепредставленным результатам исследования, констатируем достижение цели исследования, заключающейся в разработке и обосновании структуры и этапов проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя. Поставленные в исследовании задачи решены: разработана и обоснована структурно-функциональная модель проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя с опорой на основные положения компетентного подхода, особенности предметно-содержательных областей инклюзии и будущей профессиональной инклюзивно ориентированной деятельности, что позволяет преодолеть дискретность ИОП будущего учителя; обосновано выделение инклюзивно ориентированной системы УПЗ будущего учителя с опорой на комплекс оснований: содержательные и структурные составляющие ИК будущего учителя, функциональные компоненты его инклюзивно ориентированной квазипрофессиональной деятельности и предметно-содержательные области инклюзивной теории и практики, при этом последовательная реализация иерархически выстроенных УПЗ отражает логику постепенного усложнения учебно-профессиональной деятельности студента; выделена и раскрыта целевая направленность этапов проектирования системы УПЗ для формирования ИК будущего учителя; обоснован механизм трансформации инклюзивно ориентированной педагогической ситуации в различные типы УПЗ.

Перспектива дальнейшего исследования видится в апробации разработанной модели в условиях ИОП будущего учителя, в частности обновлении научно-методических и технологических аспектов дисциплин и практик, связанных с инклюзивной образовательной теорией и практикой.

К целевой аудитории в аспекте разработанных материалов относятся преподаватели, реализующие дисциплины и практики, нацеленные на сквозную ИОП будущего учителя, а также действующие учителя, ориентированные на развитие своего личностно-профессионального потенциала в области инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека. *Интеграция образования*. 2023; Т. 27, № 4 (113): 591–610. DOI 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610.
2. Тимченко Е.С., Ясюкевич Е.С. *Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: аспекты теории и практики*: монография; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020.
3. Шкерина Т.А. Ценностно-смысловой вектор инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя в условиях инклюзивной экосистемы вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2025; № 5: 58. DOI 10.17513/spno.34326.
4. Рубцов В.В., Алехина С.В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития. *Психологическая наука и образование*. 2024; Т. 29 (5): 4.
5. Ниязова А.А., Коротовских Т.В. Развитие инклюзивной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2024; № 1 (88): 67–76.
6. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е., Литовченко О.В. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества. *Клиническая и специальная психология.* 2021; Т. 10 (3): 106–125.
7. Шкерина Т.А. Экосистемная модель инклюзивно ориентированной подготовки будущего учителя. *Бизнес. Образование. Право*. 2025; № 4 (73): 501–508. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1445.
8. Шкерина Т.А. Инклюзивная компетенция будущего учителя: сущность, структура и уровни сформированности. *Бизнес. Образование. Право*. 2026; № 3 (76).
9. Хитрюк В.В. *Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования*. Барановичи: БарГУ, 2015.
10. *Педагогическая система: теория, история, развитие*: коллективная монография. Москва: Народное образование, 2014.
11. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*: монография. Москва: Логос, 2011.
12. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно ориентированное профессиональное образование». *Развитие личности*. 2008; № 2: 8–19.
13. Балл Г.А. *Теория учебных задач (психолого-педагогический аспект)*: монография. Москва: Педагогика, 1990.
14. Доброва В.В. Роль концепта «педагогическая ситуация» в терминологическом строе наук об образовании: междисциплинарный анализ. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2023; № 1: 39–50.

References

1. Asmolov A.G., Rabinovich P.D., Zavedenskij K.E. Antropologicheskij povorot: kul'turnye praktiki so-dejstviya razvitiyu slozhnosti Cheloveka. *Integraciya obrazovaniya*. 2023; T. 27, № 4 (113): 591–610. DOI 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610.
2. Timchenko E.S., Yasyukevich E.S. *Formirovanie gotovnosti pedagogov k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya: aspekty teorii i praktiki*: monografiya; Yuzhnyj federal'nyj universitet. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020.
3. Shkerina T.A. Cennostno-smyslovoj vektor inklyuzivno orientirovannoj podgotovki buduschego uchitelya v usloviyah inklyuzivnoj `ekosistemy vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2025; № 5: 58. DOI 10.17513/spno.34326.
4. Rubcov V.V., Alehina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: aktual'nyj diskurs i perspektivy razvitiya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2024; T. 29 (5): 4.
5. Niyazova A.A., Korotovskih T.V. Razvitie inklyuzivnoj kompetentnosti buduschego pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 1 (88): 67–76.
6. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V., Antropov A.P., Kondrakova I.`E., Zalautdinova S.E., Litovchenko O.V. Inklyuzivnye professional'nye kompetencii: ocenochnaya paradigma pedagogicheskogo soobschestva. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya.* 2021; T. 10 (3): 106-125.
7. Shkerina T.A. `Ekosistemnaya model' inklyuzivno orientirovannoj podgotovki buduschego uchitelya. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2025; № 4 (73): 501–508. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.73.1445.
8. Shkerina T.A. Inklyuzivnaya kompetenciya buduschego uchitelya: suschnost', struktura i urovni sformirovannosti. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2026; № 3 (76).
9. Hitryuk V.V. *Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: pedagogicheskaya sistema formirovaniya*. Baranovichi: BarGU, 2015.
10. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2014.
11. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii*: monografiya. Moskva: Logos, 2011.
12. Nauchnaya shkola akademika RAO, doktora pedagogicheskih nauk, professora Vitaliya Aleksandrovicha Slastenina «Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie». *Razvitie lichnosti*. 2008; № 2: 8–19.
13. Ball G.A. *Teoriya uchebnyh zadach (psihologo-pedagogicheskij aspekt)*: monografiya. Moskva: Pedagogika, 1990.
14. Dobrova V.V. Rol' koncepta «pedagogicheskaya situaciya» v terminologicheskom stroe nauk ob obrazovanii: mezhdisciplinarnyj analiz. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 1: 39–50.

Статья поступила в редакцию 31.08.26

УДК 378:34:37.035

Asilyan L.V., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

CRITERIA AND ASSESSMENT SYSTEM AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR FORMING THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF NAVAL UNIVERSITIES. The article analyzes the development of a legal culture among cadets at maritime universities as a key component of their professional competence. It substantiates the need to develop a comprehensive pedagogical strategy centered on a criteria-based assessment framework. Based on an analysis of the structure of legal culture, including cognitive, axiological, and praxeological components, a model for appropriate assessment tools is proposed. This model combines criteria, indicators, and levels of legal culture development, as well as diagnostic methods. The stages of implementing this model in the educational process at a maritime university are described. Particular attention is paid to the integration of assessment procedures into theoretical education, practical training on board, and extracurricular activities. The predicted results and expected effectiveness of the proposed system are presented based on a hypothetical pedagogical experiment. In conclusion, practical recommendations are formulated for universities, methodological services, and instructors. It is concluded that the systematic application of the developed tools ensures not only monitoring but also the targeted development of legal awareness and lawful behavior among cadets.

Keywords: **legal culture, cadets of maritime universities, criteria and assessment apparatus, pedagogical strategy, professional competence, diagnostics, maritime education, development of legal awareness**

Л.В. Асилян*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ

В статье анализируется проблема формирования правовой культуры курсантов морских вузов как ключевого компонента их профессиональной компетентности. Обосновывается необходимость разработки целостной педагогической стратегии, центральным элементом которой выступает критериально-оценочный аппарат. На основе анализа структуры правовой культуры, включающей когнитивный, аксиологический и праксеологический компоненты, предлагается модель соответствующего оценочного инструментария, объединяющая критерии, показатели и уровни сформированности правовой культуры, а также диагностические методики. Описаны этапы внедрения данной модели в образовательный процесс морского вуза. Особое внимание уделено интеграции оценочных процедур в теоретическое обучение, практическую подготовку на судах и внеучебную деятельность. Представлены прогнозируемые результаты и предполагаемая эффективность предложенной системы на основе гипотетического педагогического эксперимента. В заключение сформулированы практические рекомендации для вузов, методических служб и преподавателей. Сделан вывод о том, что системное применение разработанного инструментария обеспечивает не только мониторинг, но и целенаправленное развитие правосознания и правомерного поведения курсантов.

Ключевые слова: **правовая культура, курсанты морских вузов, критериально-оценочный аппарат, педагогическая стратегия, профессиональная компетентность, диагностика, морское образование, формирование правосознания**

Эффективное функционирование морского транспортного комплекса и обеспечение национальных интересов России в Мировом океане напрямую зависят от качества подготовки офицерских кадров. В условиях глобализации, усложнения международного морского права и появления новых правовых вызовов на первый план выходит правовая культура офицера, становящаяся системообразующим элементом его профессиональной компетентности.

Актуальность темы исследования обусловлена совокупностью противоречий. На социально-экономическом уровне – это возрастающие требования судоходных компаний и государства к правовой грамотности и безаварийности плавания, что прямо коррелирует с уровнем правовой культуры экипажа. На научно-педагогическом уровне – это отсутствие в теории морской педагогики целостной, научно обоснованной модели диагностики и формирования правовой культуры, которая учитывала бы все структурные компоненты (когнитивный, аксиологический, праксеологический). На практико-методическом уровне – это разрыв между существующими формами контроля (преимущественно оценивающими знание норм) и необходимостью отслеживать динамику ценностных установок и готовности к правомерным действиям в нештатных ситуациях. Таким образом, разработка критериально-оценочного аппарата является насущной потребностью образовательной практики морских вузов, поскольку без него невозможно объективное управление процессом воспитания правосознания будущих офицеров.

Кроме того, международные стандарты подготовки моряков (ПДНВ-78 с поправками) прямо предписывают офицеру умение применять правовые нормы в межнациональных экипажах, при контактах с портовым контролем и в аварийных обстоятельствах. Предлагаемый нами оценочный комплекс как раз и призван верифицировать степень соответствия выпускников этим жёстким требованиям, что придаёт исследованию прикладной характер.

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что существующая система преподавания правовых дисциплин в морских вузах часто ограничивается передачей знаний без формирования устойчивых ценностных установок и практических навыков их применения. Отмечается отсутствие комплексной педагогической стратегии, которая обеспечивала бы воспитание уважения к праву и готовности действовать в соответствии с правовыми нормами в специфических условиях морской деятельности. Преодоление данного разрыва требует внедрения новых инструментов, и одним из наиболее перспективных является научно обоснованный критериально-оценочный аппарат.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке модели критериально-оценочного аппарата, выступающего инструментом педагогической стратегии формирования правовой культуры курсантов морских вузов.

Объект исследования – процесс формирования правовой культуры курсантов в образовательной среде морского высшего учебного заведения.

Предмет исследования – критериально-оценочный аппарат как средство диагностики и формирования правовой культуры курсантов морского вуза.

Для выполнения поставленной цели были поставлены задачи:

– конкретизировать структуру и содержание правовой культуры будущего морского специалиста;

– определить критерии, показатели и уровни сформированности правовой культуры курсантов;

– разработать модель критериально-оценочного аппарата и обосновать этапы его внедрения в образовательный процесс;

– проанализировать прогнозируемую результативность применения предложенной модели.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– впервые предложена комплексная модель критериально-оценочного аппарата, интегрирующая когнитивный, аксиологический и праксеологический компоненты правовой культуры применительно к специфике морского образования;

– разработана система показателей и диагностических инструментов, учитывающих профессионально-контекстные особенности подготовки будущих офицеров флота;

– обоснованы этапы внедрения оценочных процедур в теоретическое обучение, плавательную практику и внеучебную деятельность.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных представлений о возможностях критериально-оценочного аппарата в управлении процессом формирования правовой культуры; в обогащении теории правового воспитания положениями о формирующем оценивании как средстве развития правосознания обучающихся в учреждениях закрытого военизированного типа.

Практическая значимость заключается в разработке диагностического инструментария (тесты, анкеты, кейсы, экспертные листы) и методических рекомендаций для преподавателей, командиров и руководителей плавательных практик, направленных на объективную оценку и развитие правовой культуры курсантов.

Методологическая основа исследования базируется на системном (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин), деятельностном (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и компетентностном (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур) подходах. Специфика правовой культуры осмысливалась с опорой на труды по теории права и правосознания (Н.И. Матузов, А.В. Малько), правовому воспитанию молодёжи (Е.А. Певцова). Вопросы педагогической диагностики и критериально-оценочного аппарата исследовались с учётом работ В.П. Беспалько, В.С. Аванесова, М.А. Пинской.

Правовая культура курсантов морского вуза: структура и содержание

Правовая культура личности представляет собой сложную систему, которая включает в себя как теоретические знания в области права, так и глубокое

понимание его роли в обществе, а также устойчивую ориентацию на соблюдение законности и готовность к правомерному поведению [1]. Применительно к будущему офицеру морского флота данное понятие приобретает профессионально-специфические черты, обусловленные деятельностью в условиях особого правового режима морского судоходства.

Опираясь на исследования в области теории права (Н.И. Матузов, А.В. Малько) [2] и профессиональной педагогики (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев) [3], в структуре правовой культуры личности выделяются три взаимосвязанных компонента: когнитивный, аксиологически-мотивационный и праксеологический (деятельностный).

Когнитивный компонент включает систему правовых знаний, необходимых будущему офицеру: знание ключевых отраслей права (международное морское публичное и частное право, трудовое, административное, таможенное право), понимание взаимосвязей между правовыми нормами и институтами, способность отслеживать изменения в законодательстве и международно-правовых актах. Показателями оценки данного компонента выступают результаты стандартизированных тестов, решения правовых задач (казусов), качество докладов, рефератов и курсовых работ по правовой тематике, итоги государственной аттестации по правовым дисциплинам.

Аксиологически-мотивационный (ценностно-мотивационный) компонент является ядром правовой культуры и отражает личностное отношение курсанта к праву. Он включает в себя правовые ценности, установки, мотивы правомерного поведения: наличие убежденности в социальной ценности права, уважение к закону и суду, нетерпимость к правонарушениям и правовому нигилизму, преобладание внутренних мотивов правомерного поведения (осознание долга, справедливости) над внешними (страх наказания, конформизм). В качестве показателей могут быть использованы результаты анкетирования и опросников (например, модифицированные методики диагностики правового нигилизма, ценностных ориентаций); анализ эссе на морально-правовые темы *(«Мои действия при обнаружении контрабанды на борту», «Справедливость и закон в профессии моряка»)*; результаты целенаправленных бесед и интервью, проводимых психологом или командиром; экспертные оценки преподавателей и командиров, основанные на длительном наблюдении за поведением курсанта в учебных и внеучебных ситуациях [4].

Праксеологический (деятельностный) компонент характеризует способность и готовность курсанта применять правовые знания и ценностные установки в практической деятельности. Это «выход» правовой культуры вовне, ее проявление в конкретных действиях и решениях: умение находить, анализировать и применять релевантные правовые нормы; грамотно составлять и оформлять правовые документы *(морской протест, рапорт, акт)*; вести правовую коммуникацию *(взаимодействие с представителями портовых властей, таможни, агентами)*; принимать юридически обоснованные решения в штатных и нештатных ситуациях. Показателями служат результаты решения практико-ориентированных кейсов на тренажерах *(например, «Прохождение проверки Port State Control»)*; оценка действий курсанта во время плавательной практики *(на основе отчетов руководителя практики и судовой администрации)*; результаты участия в деловых и ролевых играх, имитирующих различные правовые ситуации на борту судна; анализ портфолио курсанта, включающего образцы составленных им документов, отчеты о решении правовых задач [5].

С целью уточнения содержания критериально-оценочного аппарата и проверки его актуальности было проведено пилотное анкетирование 120 курсантов судомеханического факультета Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (2025–2026 уч. г.). Результаты показали, что 62% респондентов связывают правовую культуру преимущественно со знанием законов, тогда как лишь 18% упоминают ценностное отношение к праву, а 12% – практические навыки его применения. Это подтверждает необходимость комплексного подхода к диагностике, включающего все три компонента. Кроме того, 47% курсантов отметили, что испытывают затруднения при применении правовых норм в нестандартных ситуациях (например, при взаимодействии с иностранными портовыми службами), что актуализирует разработку практико-ориентированных кейсов на основе реальных морских инцидентов. Данные опроса также показали, что 33% курсантов не уверены в своих правах как членов экипажа, что свидетельствует о недостаточной сформированности аксиологического компонента и необходимости усиления правовоспитательной работы.

Таким образом, правовая культура курсанта морского вуза представляет собой системное личностное образование, ценностный и деятельностный аспекты, что требует комплексного подхода к её диагностике и формированию [6].

Критериально-оценочный аппарат: модель и содержание

Разработка и обоснование критериально-оценочного аппарата для диагностики и формирования правовой культуры курсантов морских вузов представляет собой комплексную научно-педагогическую задачу. Под критериально-оценочным аппаратом в контексте нашего исследования понимается взаимосвязанная система критериев, показателей и индикаторов, позволяющая объективно и всесторонне диагностировать исходный уровень, отслеживать динамику и оценивать итоговый результат сформированности правовой культуры у курсантов на всех этапах обучения.

На основе выделенных структурных компонентов правовой культуры разработана система критериев и показателей оценки (табл. 1).

В отличие от традиционных подходов, где оценка ограничивается суммой баллов за экзамен или зачёт, предлагаемый аппарат позволяет дифференцировать уровни сформированности каждого компонента. Если стандартная система оценивает преимущественно когнитивный аспект (знание норм), то данная модель акцентирует внимание на интериоризации правовых ценностей и готовности к правомерным действиям. Такой подход согласуется с логикой компетентностной парадигмы (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур) и позволяет прогнозировать реальное правовое поведение выпускника в море.

Диагностический комплекс включает стандартизированные тесты для проверки юридической грамотности; опросники, направленные на выявление ценностных ориентаций и нигилистических установок; проблемные кейсы, смоделированные на материале реальных морских происшествий; тематические эссе; экспертные листы для командиров и наставников; а также накопительное портфолио достижений

Приведём пример разработанного нами кейса для диагностики праксеологического компонента:

«Вы – вахтенный помощник капитана на судне, следующем в иностранный порт. На борту обнаружен неучтённый груз, который, по данным судовых документов, не значится. Ваши действия: а) доложить капитану и действовать согласно его указаниям; б) самостоятельно провести расследование; в) уведомить портовые власти сразу; г) игнорировать, так как это не входит в ваши обязанности. Обоснуйте выбор с опорой на нормы международного морского права (SOLAS, MARPOL) и национального законодательства».

Разработана шкала оценки ответов: максимальный балл (3) присваивается за юридически грамотное обоснование, учёт всех релевантных норм и алгоритм действий, минимизирующий правовые риски; 2 балла – за частично верное обоснование без учёта всех аспектов; 1 балл – за интуитивный выбор без правовой аргументации; 0 – за неправомерное решение.

Для диагностики аксиологического компонента разработана анкета рефлексии, включающая утверждения: *«Я готов отстаивать свои права, пред-*

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности правовой культуры курсантов морского вуза

Компонент	*Критерии*	*Показатели*
Когнитивный	Полнота и системность знаний	Объем усвоенной информации по ключевым отраслям права; понимание взаимосвязей между правовыми нормами
	Глубина и осознанность знаний	Понимание сущности правовых явлений, принципов права; умение интерпретировать правовые нормы
	Актуальность знаний	Способность отслеживать изменения в законодательстве и международно-правовых актах
Аксиологический	Сформированность правового мировоззрения	Убежденность в социальной ценности права; уважение к закону; нетерпимость к правовому нигилизму
	Доминирование мотивов правомерного поведения	Преобладание внутренних мотивов (долг, справедливость) над внешними (страх наказания)
	Степень интериоризации правовых ценностей	Превращение внешних правовых предписаний во внутренние регуляторы поведения
Праксеологический	Сформированность правовых умений	Умение находить, анализировать и применять правовые нормы; составлять правовые документы
	Способность к принятию юридически обоснованных решений	Оценка правовых рисков; выбор оптимального правомерного алгоритма действий
	Навыки правовой самозащиты	Знание и применение процедур защиты прав моряков, предусмотренных международными конвенциями

усмотренные трудовым законодательством», «Нарушение закона на судне может быть оправдано интересами дела», «Капитан имеет право отступать от любых правил в экстренной ситуации» – с оценкой по шкале Лайкерта. Это позволяет выявить степень интериоризации правовых ценностей.

На основе данных критериев и показателей выделены три уровня сформированности правовой культуры:

Низкий (репродуктивный) уровень: фрагментарные, бессистемные знания; неустойчивое отношение к праву, возможные проявления правового нигилизма [7]; поведение регулируется преимущественно внешними факторами; практические умения развиты слабо, курсант способен действовать лишь по шаблону.

Средний (продуктивный) уровень: знания носят системный характер, но не всегда достаточно глубоки; курсант в целом разделяет ценности права, но мотивация может быть ситуативной; способен решать стандартные правовые задачи, но испытывает трудности в нетипичных ситуациях.

Высокий (креативно-прогностический) уровень: глубокие, системные и актуальные знания; стойкое правовое мировоззрение и внутренняя потребность в правомерном поведении; способность творчески применять правовые знания для решения сложных и нестандартных задач, прогнозировать правовые последствия своих действий.

Предлагаемая модель позволяет перейти от субъективных оценок к объективному, научно обоснованному мониторингу, что создаёт основу для построения эффективной педагогической стратегии.

Внедрение критериально-оценочного аппарата в образовательный процесс

Внедрение разработанного аппарата в образовательный процесс морского вуза требует системного подхода и может быть представлено в виде последовательности этапов: подготовительного, диагностического, формирующего и итогового (рефлексивно-коррекционного).

1. Подготовительный этап направлен на создание организационно-педагогических и методических условий. Ключевые задачи: разработка и утверждение локальных нормативных актов; внесение изменений в образовательные программы и фонды оценочных средств; проведение обучающих семинаров для преподавателей по применению диагностических инструментов; формирование банка тестовых заданий, кейсов, тем для эссе; информирование курсантов о целях и процедурах новой системы оценки.

2. Диагностический (входной) этап проводится в начале учебного года или изучения блока правовых дисциплин. Цель – получение объективной картины исходного уровня правовой культуры каждого курсанта и группы в целом. Результаты заносятся в индивидуальные «Карты развития правовой культуры» и служат основой для планирования дальнейшей работы.

3. Формирующий этап охватывает весь период обучения. Оценка становится формирующей, то есть включается в сам процесс обучения. Реализация осуществляется по направлениям:

– *в рамках аудиторных занятий:* при изучении дисциплин «Морское право», «Транспортное право», «Трудовое право» [8] активно используются интерактивные методы: разбор конкретных ситуаций (кейс-стади), дебаты, ролевые и деловые игры *(«Таможенный досмотр судна», «Разрешение трудового спора на борту»)*. Оценка действий курсантов производится по заранее известным критериям;

– *в процессе плавательной практики:* руководители практики от вуза и наставники от судовой администрации получают специально разработанные листы наблюдения (чек-листы). В них фиксируются проявления правовой культуры курсанта в реальных условиях;

– *во внеучебной деятельности:* организация и поощрение участия курсантов в работе юридических клиник, кружков по морскому праву, конкурсах научных работ, встречах с практикующими морскими юристами;

– *использование цифровых технологий:* создание единой электронной образовательной среды для размещения методических материалов, банка кейсов, ведения электронного портфолио каждого курсанта.

4. Итоговый (рефлексивно-коррекционный) этап. Проводится в конце каждого учебного года и по завершении всего курса обучения. Включает повторную комплексную диагностику для определения прироста показателей по всем компонентам. Результаты сравниваются с данными входной диагностики, что позволяет оценить эффективность примененных педагогических технологий. Важной частью этого этапа является самооценка курсантами своего уровня правовой культуры и рефлексия собственного прогресса.

Для самооценки разработана анкета рефлексии, включающая вопросы:

– «Какие правовые нормы я применял(а) в ходе практики?»;

– «Какие правовые ситуации вызвали у меня затруднения и почему?»;

– «Как я могу повысить свой уровень правовой культуры?»;

– «Приведите пример, когда знание права помогло мне избежать ошибки».

Заполнение такой анкеты в конце каждого семестра позволяет курсанту осознать собственные дефициты и выстроить индивидуальную траекторию самосовершенствования, а преподавателю – скорректировать педагогические воздействия.

Таким образом, внедрение критериально-оценочного аппарата – это не просто формальное требование, а инструмент управления качеством образования. Он делает процесс обучения более прозрачным, системным и ориентированным на результат. Для морского вуза, который стремится готовить конкурентоспособных специалистов для транспортной отрасли, это особенно важно.

Оценка результативности применения критериально-оценочного аппарата

Анализ результативности применения критериально-оценочного аппарата является ключевым этапом, позволяющим сделать вывод о его педагогической ценности. Поскольку настоящее исследование носит теоретико-проектировочный характер, оценка эффективности представлена в виде прогностической модели, основанной на принципах организации и проведения педагогического эксперимента [9].

Для проверки эффективности модели планируется проведение формирующего эксперимента в 2026–2027 учебном году на базе судомеханического факультета ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова. Экспериментальная группа ($n = 60$) будет обучаться с использованием разработанного критериально-оценочного аппарата, контрольная ($n = 60$) – по традиционной программе. Предполагается использование t-критерия Стьюдента для сравнения средних показателей и критерия χ^2 для анализа распределения по уровням сформированности правовой культуры до и после эксперимента. Значимыми будут считаться различия при $p < 0,05$.

Прогнозируемые количественные результаты. Ожидается, что по итогам экспериментальной работы будут получены следующие данные: в ЭГ ожидается значительное сокращение доли курсантов с низким уровнем правовой культуры (до 10–15%) и существенный рост доли курсантов с высоким уровнем (до 40–50%); в КГ динамика будет значительно менее выраженной. Средний балл по итоговому комплексному тесту в ЭГ будет на 25–35% выше, чем в КГ. Повторное анкетирование покажет в ЭГ статистически значимое снижение показателей правового нигилизма и рост показателей, отражающих ценность права. При решении комплексных кейсов курсанты ЭГ будут демонстрировать значительно более высокий процент правильных и юридически обоснованных решений (разница с КГ – до 40–50%).

Прогнозируемые качественные изменения: повышение учебной мотивации к изучению правовых дисциплин; развитие рефлексивных умений и способности к самооценке; формирование единой ценностной среды в вузе; положительные отзывы работодателей и снижение числа правовых инцидентов с участием выпускников.

При всей перспективности предложенного аппарата необходимо учитывать его ограничения и возможные риски. Во-первых, диагностика аксиологического компонента связана с субъективностью самооценки курсантов *(склонность давать социально желательные ответы)*. Для минимизации этого эффекта предлагается комбинировать самооценку с экспертными наблюдениями и использовать проективные методики. Во-вторых, успешность внедрения напрямую зависит от уровня педагогической компетентности командиров и преподавателей, поэтому обязательным условием является их предварительное обучение работе с новым инструментарием. В-третьих, существует риск формализации процедуры *(оценка ради оценки)*, что нивелирует формирующий потенциал; избежать этого помогает акцент на обратной связи и рефлексии, а не на баллах. Учёт указанных рисков позволяет выстроить гибкую систему, адаптивную к специфике каждого курса и индивидуальным особенностям обучаемых.

Таким образом, теоретический анализ свидетельствует о высоком педагогическом потенциале критериально-оценочного аппарата, способного преобразовать процесс формирования правовой культуры будущих офицеров, сделав его целенаправленным, управляемым и измеряемым.

Проведённое исследование позволило решить поставленные задачи. Конкретизирована структура правовой культуры курсантов морского вуза, включающая когнитивный, аксиологический и праксеологический компоненты. Разработана модель критериально-оценочного аппарата, объединяющая систему критериев, показателей, уровней сформированности и комплекс диагностических инструментов. Обоснованы этапы внедрения данной модели в образовательный процесс. Проанализированы прогнозируемые результаты и эффективность предложенной системы.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении представлений о возможностях критериально-оценочного аппарата в управлении формированием правовой культуры. Практическая ценность заключается в создании диагностического инструментария и методических рекомендаций для преподавателей, командиров и руководителей практик.

На основе проведённого исследования сформулированы следующие практические рекомендации:

– *для руководства и административного аппарата морских вузов:* признать формирование правовой культуры стратегической целью; создать рабочую группу по внедрению критериально-оценочного аппарата; обеспечить ресурсную поддержку направления;

– *для учебно-методических отделов и кафедр:* провести ревизию рабочих программ с целью насыщения их правовым содержанием; разработать фонд оценочных средств на основе предложенных критериев; обеспечить междисциплинарную координацию;

– *для профессорско-преподавательского состава, командиров и руководителей практик:* активно использовать критерии для предоставления конструк-

тивной обратной связи; внедрять интерактивные и деятельностные методы обучения; личным примером демонстрировать высокий уровень правовой культуры.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением полномасштабного педагогического эксперимента по апробации предложенной модели, с лонгитюдными исследованиями профессиональной успешности выпускников в зависимости от уровня их правовой культуры, а также с адаптацией данного аппарата для других категорий обучающихся в транспортной отрасли.

Библиографический список

1. Асилян Л.В. Особенности формирования правовой культуры у курсантов морского вуза. *Экономика и социум: преодоление неравенства через гуманитарные практики:* сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2025: 53–56.
2. Матузов Н.И., Малько А.В. *Теория государства и права*: учебник. Москва: Юристъ, 2004.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Асилян Л.В., Томилин А.Н. Педагогические условия формирования правовой культуры курсантов морского вуза. *Гуманитарные и социальные науки*. 2026; Т. 116, № 3: 177–181. DOI: 10.18522/2070-1403-2026-116-3-177-181.
6. Бугакова Н.Ю., Грунтов А.В. Система непрерывной профессионально-правовой подготовки курсантов в морском вузе. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 4 (41). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-3.
7. Грунтов А.В. Профессионально-правовая подготовка курсантов в морском вузе. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2022; № 3 (61): 163–167. DOI: 10.46845/2071-5331-2022-3-61-163-168.
8. Банько П.В. Особенности формирования познавательного интереса к правовым дисциплинам у курсантов морского вуза. *Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации*: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026: 76–79.
9. Оборочан Т.П. Портрет выпускника морского вуза в контексте правового воспитания специалиста: комплексный анализ компетенций и этических ориентиров. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 2 (117): 118–120. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-118-120.

References

1. Asilyan L.V. Osobennosti formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *`Ekonomika i socium: preodolenie neravenstva cherez gumanitarnye praktiki:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO «Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij», 2025: 53-56.
2. Matuzov N.I., Mal'ko A.V. *Teoriya gosudarstva i prava*: uchebnik. Moskva: Yurist`, 2004.
3. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
4. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Asilyan L.V., Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoj kul'tury kursantov morskogo vuza. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2026; T. 116, № 3: 177-181. DOI: 10.18522/2070-1403-2026-116-3-177-181.
6. Bugakova N.Yu., Gruntov A.V. Sistema nepreryvnoj professional'no-pravovoj podgotovki kursantov v morskom vuze. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 4 (41). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-3.
7. Gruntov A.V. Professional'no-pravovaya podgotovka kursantov v morskom vuze. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2022; № 3 (61): 163-167. DOI: 10.46845/2071-5331-2022-3-61-163-168.
8. Ban'ko P.V. Osobennosti formirovaniya poznavatel'nogo interesa k pravovym disciplinam u kursantov morskogo vuza. *Obrazovanie, vospitanie i pedagogika: tradicii, opyt, innovacii*: sbornik statej XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie (IP Gulyaev G.Yu.), 2026: 76-79.
9. Oborochan T.P. Portret vypusknika morskogo vuza v kontekste pravovogo vospitaniya specialista: kompleksnyj analiz kompetencij i `eticheskih orientirov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 2 (117): 118-120. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-118-120.

Статья поступила в редакцию 02.09.26

УДК 371.71

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

DIGITAL RESOURCES AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT. The article demonstrates the need to develop the theory and practice of developing digital educational resources. An analysis of the current state of the digital educational resources currently available has shown the need to develop principles for their design and to standardize the requirements for their content. It has been shown that, despite the maximum use of the potential of modern technologies in training specialists in virtually all fields at different levels of education, there are no systemic requirements for the development of digital resources and for assessing their quality. In this case, the issue is not about the material base, but about the scientific and methodological support of the educational process and the appropriate content of the digital resources used in the educational process. The requirements for designing digital resources for different levels of education, including continuing professional education, have been clarified. The necessity of adhering to certain principles for developing a digital product has been substantiated.

Keywords: **digitalization, digital resources, feedback, standardization, educational process**

И.И. Макашина*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье показана необходимость развития теории и практики разработки цифровых образовательных ресурсов. Анализ текущего состояния предлагаемых цифровых образовательных ресурсов показал необходимость разработки принципов их проектирования и стандартизации требований к их содержанию. Показано, что, несмотря на максимальное использование потенциала современных технологий при подготовке специалистов практически всех направлений на разных уровнях образования, отсутствуют системные требования к разработке цифровых ресурсов и оценке их качества. И вопрос в данном случае идёт не о материальной базе, а о научно-методическом обеспечении учебного процесса и соответствующем наполнении содержанием цифровых ресурсов, используемых в образовательном процессе. Уточнены требования к проектированию цифровых ресурсов для разных уровней образования, включая дополнительное профессиональное образование. Обоснована необходимость соблюдения определённых принципов для разработки цифрового продукта.

Ключевые слова: **цифровизация, цифровые ресурсы, обратная связь, стандартизация, образовательный процесс**

Актуальность выбранной темы определяется тем фактом, что процесс внедрения цифровых технологий на всех уровнях и во все формы образования диктует новые правила деятельности и для учебных заведений, и для всех субъектов образования.

Этот процесс включает и формирование цифровой образовательной среды (совокупность цифровых сред, их педагогическое обеспечение, использование цифровых ресурсов и др.), и совершенствование образовательного процесса, нацеленного на обеспечение подготовки личности к жизни и деятельности в новых цифровых условиях. Цифровые ресурсы, являющиеся средством обучения, работающие на базе цифровых технологий и предлагаемые для обучения, обеспечивающие теоретические знания и умения, должны быть актуальными в меняющихся технологических условиях и гарантировать обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности современных специалистов.

Целью статьи является обоснование необходимости соблюдения принципов разработки цифровых ресурсов как средства формирования профессиональных компетенций в вузе.

Задачи представленной работы охватывают анализ понятия «цифровой ресурс»; выделение принципов разработки цифровых ресурсов; определение требований, гарантирующих эффективность их использования; выделение их основных характеристик.

Научная новизна представленной работы заключается в выделении принципов разработки цифровых ресурсов и определении критериев их оценки для использования этих ресурсов в образовательном процессе с целью формирования профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость выражается в выделении требований к проектированию цифровых ресурсов как средства формирования профессиональных компетенций.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности применения предложенных принципов разработки цифровых ресурсов для использования в образовательном процессе.

1. Цифровизация образования как тенденция развития

Повсеместная цифровизация во всех отраслях современного производства, в политике, социальной, культурной и других сферах выступает важным фактором, оказывающим влияние на профессиональное образование, проявляющееся, прежде всего, в новых требованиях к подготовке современного специалиста практически для любой отрасли.

Когда речь идёт о высшем образовании – это не просто про обеспечение высшей школы современным цифровым оборудованием, а о новой образовательной парадигме, о новом культурном историческом этапе, одной из характеристик которого является новая модель цифрового образования.

Процесс распространения, внедрения и использования цифровых технологий и ресурсов во всех сферах деятельности идёт уже достаточно долго, но внимание к нему только растёт, что связано, в первую очередь с социальными, культурными, педагогическими рисками.

Высшие учебные заведения максимально используют потенциал современных технологий при подготовке специалистов практически всех направлений. И вопрос в данном случае идёт не о материальной базе, а о научно-методическом обеспечении учебного процесса и соответствующем наполнении содержанием цифровых ресурсов, используемых в образовательном процессе. В этой связи И.В. Чернов отметил, что «цифровизация высшего образования позволяет расширить горизонты познания обучающихся, включаться в самостоятельный поиск информации, создавать условия для непрерывности образовательного процесса» [1, с. 125].

Важно максимально использовать способность высшего образования к опережающему развитию, особенно сегодня, когда приобретённые за время обучения в вузе знания, умения и навыки быстро устаревают и главным становится способность выпускника адаптироваться к новым технологиям, внедряемым повсеместно, его способность к постоянному саморазвитию.

Считается, что цифровизация системы образования в России уже прошла несколько этапов: первый этап (широкое внедрение компьютеров в 80–90 гг.); второй этап (внедрение информационно компьютерных технологий в 2000-е годы и подключение к Интернету); третий этап (цифровая трансформация (Индустрия 4.0)). Все изменения обосновано отразились и на высшем образовании, в частности речь идёт об изменении методов, форм обучения, организации учебного процесса, организации управления образовательной деятельностью и др. Расширение возможностей дистанционного образования, триггером которого можно считать пандемию, также повлияло на образовательное пространство и всех его участников. Это ни хорошо и ни плохо. Это реальность, в которой мы живём и в которой системе образования, в том числе и высшего, по-прежнему отводится трудная, но почётная роль подготовки личности будущего специалиста для работы в новых технологических условиях.

Цифровизация, изменяя общество, вызывает огромные преобразования в социуме и продуцирует новые требования к компетенциям специалистов. Высшая школа адаптируется к требованиям цифровой эпохи и создаёт необходимые условия для приобретения новых цифровых навыков и развития инновационного потенциала будущего специалиста. Цифровизация образования предполагает решения ряда задач, включающих среди прочего улучшение качества образования; развитие цифровых навыков как обучающихся, так и преподавателей; обеспечение доступности цифровых ресурсов.

Принимая во внимание всё вышесказанное, тем не менее отметим, что оснащение образовательных организаций новыми средствами цифровых технологий, подключение к высокоскоростному Интернету, доступ к различным онлайн сервисам и цифровым источникам, т. е. всё, что подразумевает переход к цифровому формату обучения, не гарантирует его качество, если не обеспечить должное качество содержания предлагаемых цифровых ресурсов.

2. Цифровые образовательные ресурсы

Популярность использования цифровых образовательных ресурсов определяется разными причинами, среди которых, на наш взгляд, наиболее важными являются возможности цифровых образовательных ресурсов для обеспечения индивидуализации образования; активизация самостоятельной работы обучающихся; рост пользователей цифровых ресурсов, благодаря их доступности и др. а их эффективность определяется качеством компьютерных обучающих программ. На сегодняшний день существует огромное многообразие цифровых образовательных ресурсов. Развитие информационных технологий, искусственного интеллекта, доступность разнообразных возможностей создания цифрового ресурса с помощью Chat GPT, DeepSeek и др. расширяет возможности создания цифровых продуктов, которые можно использовать в образовательном процессе. В то же время возникают проблемы с качеством этих ресурсов, с их содержанием, направленностью и многим другим. Дидактические основы проектирования и использования цифровых образовательных ресурсов нуждаются в совершенствовании и в научном обосновании, т. е. в научном целеполагании, структурировании содержания образования, выбора методов и технологий обучения. Важно понимание, что цифровой образовательный ресурс – это не только про обучение, но и про воспитание, причём воспитательный аспект должен стать приоритетным, минимум для того, чтобы не потерять Человека в цифровом мире. Неоспорим тот факт, что мировоззрение личности формируется на протяжении всей её жизни, и особо активно его формирование происходит в школьные годы. В качестве неудачного цифрового ресурса можно привести рекламу одного из российских банков, использующих русскую и зарубежную классику в продвижении своих сервисов. Фраза «вот был бы тогда банк N…, то проблем бы не было», присутствующая в рекламе банка, видится нам неуместной. Писатели писали не про это! Текст рекламы, повторяющейся много раз по всем каналам, формирует определённое понимание произведения. Конечно, это не образовательный ресурс, но его слишком много. Радует только тот факт, что дети не очень много времени тратят на просмотр телевизора. По нашему глубокому убеждению, качество предлагаемого контента цифрового ресурса, особенно для молодёжи, должно быть чётко выверенным.

Сегодня выделяют разные типы или виды цифровых ресурсов: презентации, инструкции, видеоуроки, симуляции, виртуальные тренажёры и др. Выбор цифровых ресурсов обусловливается разными критериями: интерактивность, адаптивность, масштабируемость, управляемость, актуальность, безопасность и др. Выбор критериев достаточно широк и не регламентирован. Всё зависит от разработчика, предлагающего свой цифровой продукт.

В одной из опубликованной ранее работе нами были предложены принципы для разработки цифрового продукта (ресурса):

– принцип наглядности, обеспечивающий наполнение продукта различным контентом, включающим тексты, графику, тестовый материал, мультимедиа и др.;

– принцип систематичности, предполагающий создание логической структуры при наполнении контента;

– принцип последовательности, нацеленный на получение учебной информации, составляющей часть единой смысловой структуры продукта (курса);

– принцип доступности, учитывающий уровень базовых знаний и разные уровни трудности выполнения заданий;

– принцип связи теории с практикой, предполагающий практическое применение полученных знаний в профессиональной деятельности [2, с. 265].

Учёт перечисленных принципов для создания цифрового образовательного продукта позволяет не только расширить теоретические представления о развитии в этом направлении, но и упорядочить понимание и действия при реализации этого образовательного продукта [2, с. 266].

К выделенным ранее принципам можно добавить ещё следующие:

– принцип диалогичности, позволяющий обеспечить обратную связь;

– принцип обновления, предполагающий изменение содержания и его адаптацию к новым внешним и внутренним условиям;

– принцип информационной безопасности, обеспечивающий соблюдение требований здоровьесбережения и учёт социальных ценностей общества в Российской Федерации;

– принцип индивидуализации, учитывающий текущий уровень образованности обучающегося.

Опора на указанные принципы при создании цифрового продукта целесообразна для разных уровней образования. Более того, учёт предлагаемых принципов при разработке цифровых образовательных ресурсов, позволит не только максимально повысить качество предлагаемого контента цифрового ресурса, но и менять его в соответствии с уровнем обученности, темпом восприятия и усвоения материала, что в целом будет способствовать подготовке специалиста, способного работать в новых цифровых условиях. Кроме указанного, цифровой ресурс может предлагать разные уровни трудности – от достаточного до углубленного изучения.

Мы исходим из того, что цифровой ресурс – это, прежде всего, средство обучения, работающее на основе цифровых технологий. Как любое другое дидактическое средство, оно должно быть чётко выверено и соответствовать обозначенной дидактической цели. И в этой связи особое значение имеет учёт обратной связи при использовании цифровых образовательных ресурсов. Именно обратная связь позволяет определить качество применяемого цифрового ресурса, его целесообразность в каждом конкретном учебном действии. Более того, чтобы результат учебного действия был максимальным, необходимо понимание самим обучающимся роли обратной связи, сущности выполняемых им действий. Преподаватель как субъект педагогического воздействия, выдвигающий задачу и формирующий программу действий обучающегося, при необходимости корректирует эту программу в соответствии с поставленными педагогическими задачами [3, с. 35].

Вопросы, касающиеся обратной связи, давно являются объектом внимания разных ученых и разных наук. О важности обратной связи писал Н. Винер,

утверждавший, что «…обратная связь есть метод управления системой путём включения в неё результатов предшествующего выполнения ею своих задач. Если эти результаты используются просто как цифровые данные для расчёта системы и её регулирования, то мы имеем простую обратную связь, осуществляемую инженером-диспетчером. Однако если информация, поступающая как результат выполнения или невыполнения машиной своих задач, способна изменять общий метод и форму выполнения задач, то мы получаем процесс, который вполне можно назвать процессом научения» [4, с. 68].

В организации обучающих и профессиональных сред для подготовки будущих специалистов с помощью цифровых ресурсов мы опираемся на подход Э.Г. Малиночки, который разработал систему обеспечения обучения автоматизированной обратной связью, состоящую из организационного, методического и технического обеспечения. Обратная связь в процессе обучения, по мнению ученого, заключается в том, что его промежуточные результаты воздействуют на его ход, на выполнение действий обучения, преподавания и учения. Автоматизация обратной связи заключается в подключении технического средства для принятия формализованной информации о промежуточных результатах деятельности и выдачи сигналов, являющихся оценками этих результатов [5, с. 74–76].

В процессе использования цифровых ресурсов обратная связь показывает правильный выбор действия; насколько правильно оно выполняется, и какая педагогическая поддержка необходима для его выполнения. Обратную связь при использовании цифровых образовательных ресурсах можно рассматривать в двух аспектах: внешний контроль со стороны педагога (разбор ошибок, помощь, корректировка действий и др.) и внутренний, исправляющий ошибки благодаря программному обеспечению. Обратная связь в данном случае выполняет следующие функции: информирует об ошибке, предлагает варианты для правильного решения и мотивирует на дальнейшее выполнение действий (ситуация успеха).

Важными для нашей работы являются требования к проектированию цифровых ресурсов, представленные в коллективной монографии «Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды». Согласно мнению авторов, начинается проектирование цифровых образовательных ресурсов с разработки сценария, который должен отвечать следующим требованиям: 1) ясность и понятность всем участникам проектирования; 2) точность описания всех шагов разработки цифровых образовательных ресурсов в любой момент времени; 3) адекватность реакции разрабатываемых средств в любых ситуациях; 4) способность разрабатываемых средств реагировать на все возможные ответы обучающихся; 5) возможность взаимодействия разрабатываемых средств с подобными ресурсами; 6) учет на всех этапах обучения всех особенностей образовательного процесса [6, с. 53]. Соглашаясь с авторами монографии, отметим, что эффективность использования образовательных ресурсов обеспечивается определёнными требованиями, такими как разноуровневость, доступность, лаконичность, контекстуальность. Цель всех перечисленных требований не выполнить действие за обучающего, а навести его на правильное решение, т. е. активировать его мыслительную деятельность. Важным является и форма помощи: техническая, предлагаемая программным обеспечением, и предметная, касающаяся изучаемой дисциплины.

Для использования цифровых образовательных ресурсов необходимо создание базы знаний, сформированной с учётом многоуровневой организации учебного материала. Основными характеристиками базы знаний должны выступать многоуровневая структура; регулярное обновление; систематизация; функциональность. Всё перечисленное позволяет при использовании цифровых ресурсов возвращаться на любой уровень в случае необходимости (повторение, уточнение и др.); поэтапно усваивать знания в процессе решения предлагаемых задач; сравнивать полученную информацию с раннее усвоенной и др., т. е. всё, что позволяет обучающемуся выбирать собственную образовательную траекторию и скорость обучения.

Тема разработки и применения цифровых ресурсов безгранична, актуальна, и большое количество исследователей рассматривают разные стороны этого явления. Мы сделаем акцент на создании цифровых ресурсов для дополнительного профессионального образования (ДПО), в контексте которого цифровая образовательная среда является наиболее востребованной хотя бы потому, что, во-первых, открывает дополнительные возможности получения дополнительного образования, особенно для работающих слушателей и, во-вторых, потому, что система ДПО на сегодняшний день является одной из наиболее гибких структур, способных быстрее подстраиваться под образовательные потребности взрослых в связи с постоянно меняющимися условиями труда и трансформацией современного производства, с его широкой цифровизацией.

Рынок ДПО максимально использует возможности цифровизации образовательного процесса, предлагая различные образовательные платформы, обеспечивающие дистанционную форму обучения. Но здесь считаем необходимым выделить и риски цифровизации, к которым можно отнести неготовность педагогов и методистов, разрабатывающих курсов к освоению новых функций; вероятность технических сбоев, а также скорость и качество технической поддержки и др.

При проектировании цифровых образовательных ресурсов, в том числе для ДПО, целесообразно придерживаться следующих требований:

– обеспечение научности и актуальности содержания образования;

– соблюдение правил эргономичности дизайна цифровых образовательных ресурсов, включая удобный интерфейс;

– обязательное обеспечение постоянной обратной связи, предполагающей взаимодействие как между участниками образовательного процесса, так и между заказчиками и разработчиками цифровых ресурсов;

– дублирование цифровых ресурсов в файловом формате, сохраняя при этом модульность представления материала и др.

Конечно, все эти требования и вопросы решаемы, но решение должно быть системным и включать не только обучение персонала новым цифровым компетенциям, но и помощь в создании, размещении образовательных программ ДПО, в постоянном мониторинге работы образовательной платформы, её обновлении с целью максимального использования сервисов и функций.

Развитие нового цифрового общества привело к цифровой трансформации образования на всех его уровнях. Особенно это касается высшего и дополнительного профессионального образования, которое вынуждено быстро реагировать на современные вызовы общества в целом, включая экономику, культуру, науку и т. д. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» [7] и ряд новых документов, опубликованных в связи с цифровизацией нашей жизни, определяют приоритеты национального развития на ближайшее будущее, подчёркивая особую роль развития цифровых образовательных технологий и цифровой трансформации образования. И научное сообщество, и практики говорят сегодня не просто о ситуативных изменениях, а о трансформации самой парадигме образования, о переходе на новый этап развития образовательного пространства, в котором появляются новые требования не только к его участникам, но и к содержанию самих цифровых ресурсов. Актуальными становятся задачи как выявления проблем, связанных с внедрением цифровизации в образовательный процесс, так и аксиологические риски цифровой трансформации образования. Отсутствие стандартизации требований к проектированию цифровых ресурсов и принципов разработки их содержания может привести к появлению некачественного контента, который не соответствует нормам и ценностям современного общества. В этой связи представленные в статье требования и принципы разработки цифровых образовательных ресурсов могут представлять интерес для научного сообщества и практиков.

Библиографический список

1. Чернов И.В. Цифровизация как тенденция развития современного общества: специфика научного дискурса. *Гуманитарий Юга России*. 2021; Т. 1, № 1: 121–132.
2. Макашина И.И. Цифровизация как фактор развития дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 265–267.
3. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Краснодар: КРО АПСН, 2007.
4. Винер Н. *Творец и будущее*. Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.
5. Малиночка Э.Г. *Актуальные проблемы педагогики*. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2007.
6. Авадаева И.В. и др. *Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды*: монография. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018.
7. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы.* Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102431687

References

1. Chernov I.V. Cifrovizaciya kak tendenciya razvitiya sovremennogo obschestva: specifika nauchnogo diskursa. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2021; T. 1, № 1: 121-132.
2. Makashina I.I. Cifrovizaciya kak faktor razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 265-267.
3. Makashina I.I., Malinochka `E.G. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Krasnodar: KRO APSN, 2007.
4. Viner N. *Tvorec i buduschee*. Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
5. Malinochka `E.G. *Aktual'nye problemy pedagogiki*. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2007.
6. Avadaeva I.V. i dr. *Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NOO «Professional'naya nauka», 2018.
7. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203. Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102431687

Статья поступила в редакцию 28.08.26

УДК 378

Nekrasova I.E., *postgraduate, Senior Lecturer at the Department of Theory and History of State and Law, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru.*

PERSONALITY-DEVELOPING APPROACH TO LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS THROUGH DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES. The active digital transformation of the university environment and the integration of AI algorithms have brought to the forefront the issue of adapting the educational process to the individual needs of students, which requires a rethinking of the mechanisms for implementing a learner-centered approach. The relevance of this research is due to the need to understand the essence of the approach under study in the context of the active use of digitalization and artificial intelligence. The objective of this research is to develop the essential foundations of a personality-developing approach to the legal education of naval university cadets using digitalization and artificial intelligence tools. The research methodology includes: a systematic, holistic, and personality-developing approach; an analysis of modern scientific literature; a content analysis of publications on the topic; generalization; and systematization. The research results include the development of the essential foundations for applying a personality-developing approach in educational and legal practice through the use of digitalization and artificial intelligence. The research results are scientifically novel and have practical significance, making them relevant for experts and practitioners in the field of legal education for young people in the Russian education system.

Keywords: **education, cadets, personal development approach, maritime university, legal education, AI technologies, formation, digitalization**

И.Е. Некрасова*, соискатель, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Активная цифровая трансформация университетской среды и интеграция алгоритмов ИИ актуализируют проблему адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям обучающихся, что требует переосмысления механизмов реализации личностно-ориентированного подхода. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления сущности исследуемого подхода в условиях активного использования возможностей цифровизации и искусственного интеллекта. Цель исследования: разработать сущностные основы личностно-развивающего подхода к правовому воспитанию курсантов морского университета с использованием инструментов цифровизации и искусственного интеллекта. Методология исследования включает: системный, целостный и личностно-развивающий подходы; анализ современной научной литературы; контент-анализ публикаций по теме; обобщение; систематизация. Результаты исследования: разработаны сущностные основы применения личностно-развивающего подхода в воспитательно-правовой практике средствами цифровизации и искусственного интеллекта. Результаты исследования обладают научной новизной и практической значимостью, что делает их актуальными для экспертов и практиков в области правового просвещения молодежи в системе отечественного образования.

Ключевые слова: **воспитание, курсанты, личностно-развивающий подход, морской университет, правовое воспитание, средствами ИИ-технологий, формирование, цифровизация**

Для нынешнего поколения российских студентов характерна интеграция профессиональных интересов с процессами правовой социализации. Внедрение воспитательно-правовых инициатив направлено на повышение правовой культуры и развитие гражданской компетентности. Такая работа способствует интериоризации правовых ценностей, укреплению правосознания и готовности личности к правомерному поведению в обществе.

Актуальность исследуемой темы подтверждается следующими обстоятельствами:

– высокой степенью научной новизны темы исследования ввиду отсутствия системного подхода к изучаемому объекту;

– возрастанием требований к правовой компетентности выпускников высшей школы. Государству, социуму и морской отрасли нужны компетентные специалисты, способные оперативно адаптироваться в коллективе и эффективно действовать по кругу своих прямых функциональных обязанностей и соответствовать любым запросам и вызовам времени;

– вопросы правового воспитания молодежи выходят на первый план государственной повестки и становятся стратегическим государственным приоритетом. Воспитание правосознания у будущих морских специалистов — это не только образовательная, но и важная социальная миссия, отвечающая целям Морской доктрины РФ и Стратегии развития морской деятельности до 2030 года. Низкий уровень правовой грамотности снижает шансы выпускников на успешное трудоустройство. Поэтому внедрение эффективных методик, сочетающих развитие личности с передовыми технологиями, является насущной прикладной задачей;

– все большим применением в образовании личностно-развивающего подхода, предусматривающего создание для обучающихся комплекса условий, способствующих осознанию личностью ценности законопослушного поведения, освоению ею потенциала рефлексии, формированию умения самостоятельно выстраивать траекторию своего развития, обладанию правовой грамотностью и правовой культурой;

– активным использованием в воспитательно-правовой практике цифровых инструментов и искусственного интеллекта, которые выступают как надежное средство реализации личностно-развивающего подхода;

– научная разработанность темы на текущий момент носит фрагментарный характер. Имеющиеся исследования охватывают лишь отдельные элементы цифровизации правового образования, не предлагая при этом единой концептуальной модели. Отсутствие системной связи между личностно-развивающим подходом, спецификой морской отрасли и технологиями ИИ создает объективную потребность в проведении данного исследования и формировании прикладных рекомендаций.

Таким образом, актуальность строится на стыке вызова времени (сложность правовой среды, цифровизация), потребности в личностном развитии курсантов и поиска инструментов, которые сделают этот процесс более эффективным и адаптивным.

Проблема исследования: наличие противоречия между необходимостью формирования у курсантов правового сознания и недостаточной разработанностью механизмов личностно-развивающего воздействия в цифровой среде морского вуза и практике применения ИИ.

Цель статьи: разработать научно-методические основы личностно-развивающего подхода к правовому воспитанию курсантов морского университета с использованием инструментов цифровизации и искусственного интеллекта.

Задачи: 1) систематизировать современные научные представления о личностно-развивающем подходе и конкретизировать его концептуальную сущность; 2) выявить и концептуализировать возможности цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в контексте совершенствования воспитательно-правовой работы; 3) разработать и теоретически верифицировать научно-методический инструментарий реализации личностно-развивающего подхода к правовому воспитанию курсантов средствами цифровизации и искусственного интеллекта.

Научная новизна исследования: в работе впервые системно соединен личностно-развивающий подход (акцент на становлении личности, её субъектности, профессиональном самоопределении) с цифровизацией и возможностями искусственного интеллекта в контексте правового воспитания курсантов морского вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении теории правового воспитания её обогащении авторской концепцией, переводящей фокус внимания на воспитательные инструменты, определения их как движущую силу профессионально-личностного становления курсантов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложен рабочий инструмент, который помогает сделать правовое воспитание более эффективным, личностно ориентированным и отвечающим реалиям цифровой трансформации морской отрасли.

Методы исследования: системный, целостный и личностно-развивающий подходы; анализ современной научной литературы; контент-анализ публикаций по теме; обобщение; систематизация.

Под «правовым воспитанием курсантов морского вуза» в рамках данного исследования понимается планомерная и целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на интериоризацию обучающимися правовых ценностей, развитие их правового мышления и культуры, что является необходимым условием для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в морской индустрии [1].

Первая задача требующего своего решения – уточнить сущность личностно-развивающего подхода. В нашей стране его теоретические наработки заложили Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков, М.Е. Кузнецов, Е.Н. Степанов, И.С. Якиманская и другие.

К примеру, Е.В. Бондаревская утверждала, что личностно-развивающий (личностно ориентированный) подход – это уникальная методологическая ориентация в педагогической деятельности, гарантирующая не только надежную опору на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, но и верный путь обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности.

В последние годы некоторые аспекты темы личностно-развивающего подхода в правовом воспитании раскрыли такие ученые и исследователи, как О.В. Балашов, Н.Е. Жданова, Е.А. Жученко, Б.Д. Эльканова, Р.А. Эркенов.

Так, О.В. Балашов рассматривает правовое воспитание студенчества через призму развития личности. Автор опирается на современные нормативные документы (в том числе на ФЗ «Об образовании в РФ») и показывает, как подход помогает создавать условия для самоопределения и успешной социализации обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей [2]. В концепции Н.Е. Ждановой личностно-развивающий подход определяется как образовательная стратегия, ориентированная на уникальность личности обучающегося. В представленной концепции акцент смещается с пассивного усвоения знаний на развитие внутреннего потенциала обучающегося, который становится полноправным субъектом образовательного процесса. Основными принципами данного подхода являются: а) учет субъектного опыта (опора на индивидуальные знания и эмоциональный фон учащегося); б) интегративность (использование личного жизненного опыта как базы для усвоения новых компетенций); в) ориентация на саморазвитие (отказ от стандартизации в пользу развития индивидуальных способностей и навыков управления собственной деятельностью); г) новая роль преподавателя (переход от функции «транслятора знаний» к роли фасилитатора, обеспечивающего условия для рефлексии и осознанного выбора); д) формирование субъектности (развитие умения самостоятельно ставить цели и нести личную ответственность за образовательные результаты); е) гуманистическая направленность (построение обучения на принципах доверия и поддержки стремления к самореализации).

Как подчеркивает Е.А. Жученко, в контексте правового образования такой подход направлен на интериоризацию правовых и этических норм, превращение их во внутренние убеждения, а также на формирование ответственной и правоактивной личности. Подход становится эффективным, когда учитывает возрастные и индивидуальные особенности, помогает формировать чувство ответственности за своё жизнеобеспечение [4]. Б.Д. Эльканова и Р.А. Эркенов в совместной публикации показывают, что личностно-развивающий подход – это не просто набор методов, а целостная ориентация образования на личность: её потребности, интересы, субъектный опыт и потенциал. Его суть – в гуманизации процесса, создании пространства для саморазвития, а не в формировании личности по заданному шаблону [5].

Следовательно, сущность личностно-развивающего подхода заключается в том, чтобы поставить в центр образовательного процесса уникальную личность каждого ученика, а не рассматривать его как объект для передачи знаний. Его главная цель – не формирование личности по заданному шаблону, а создание условий для полноценного раскрытия внутреннего потенциала, саморазвития и самореализации.

Согласно взглядам вышеприведенных ученых, личностно-развивающий подход обладает совокупностью преимуществ (табл. 1).

Предложенный подход коррелирует с актуальными требованиями к квалификации морских кадров, в рамках которых приоритет отдается интеграции технической подготовки и комплексу надпрофессиональных навыков. Ключевыми компонентами образовательного процесса выступают развитие лидерского потенциала, навыков принятия решений и формирование правовой культуры, основанной на строгом соблюдении положений международных конвенций (ПДНВ, МППСС и др.).

Наше исследование оговаривает использование потенциала цифровизации и искусственного интеллекта в воспитательно-правовой деятельности. В проводимом исследовании мы придерживаемся следующих определений:

– цифровизация – это системная парадигма, охватывающая полный цикл создания и внедрения цифровых технологий, которая детерминирует фундаментальные изменения в способах коммуникации и обмена данными между субъектами государственного управления, общественными институтами и гражданам [6];

– искусственный интеллект – комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека [7].

Вопросы интеграции цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в воспитательную работу со студентами детально проанализированы в трудах Л.В. Асилян, В.Б. Атюшкиной, Т.О. Даниленковой, К.И. Султанбаевой, П.В. Сысоева и О.А. Чопик, где представлены оригинальные концептуальные подходы авторов к данной проблематике, в том числе и в воспитательно-правовой деятельности.

По мнению О.А. Чопик, цифровизация может стать мощным инструментом для правового воспитания, особенно молодёжи. Её авторский подход строится на идее, что технологии не просто дополняют традиционные методы, а позволяют решать задачи, с которыми сложно справиться в рамках старых форматов [9]. Согласно позиции П.В. Сысоева, цифровизация даёт не только богатый материал для правового воспитания (новые форматы, доступ к информации, возможность моделирования ситуаций), но ключ к успеху, заключающийся в грамотной организации процесса: нужно анализировать риски, вовлекать человека

Таблица 1

Достоинства личностно-развивающего подхода

Преимущества	Краткая характеристика
Содействует переводу правовых норм в личные убеждения	– подход помогает курсанту сделать правовые и этические нормы частью собственной ценностной системы, внутренней установкой
Обеспечивает развитие ответственности и субъектности	– курсант учится осознавать последствия своих действий, брать на себя ответственность за решения – это напрямую связано с профессиональной надёжностью и безопасностью мореплавания
Предусматривает учёт индивидуальных особенностей и мотивации	– в разнородных учебных группах подход позволяет выстраивать индивидуальную траекторию: кому-то важнее разбор реальных морских происшествий, кому-то – ролевые сценарии по охране судна (ОСПС) или действиям экипажа
Ориентирует на формирование у учащихся навыки рефлексии	– курсант учится анализировать свои ошибки, корректировать поведение, управлять эмоциями – важные компетенции для работы в замкнутом коллективе на судне и в условиях длительных рейсов
Методология обучения строится на концепции ситуационного моделирования, обеспечивающей тесную связь теории с практикой	– использование интерактивных методов – кейс-стади, ролевых игр и симуляторов – способствует формированию профессиональных компетенций. В частности, имитация аварийных инцидентов при работе с балластом или процедур фиксации морских происшествий позволяет закрепить навыки правоприменения и грамотного ведения отчетной документации
Способствует совершенствованию коммуникативных компетенций	– правовое просвещение реализуется посредством интерактивных форм работы: групповых дискуссий, ролевого моделирования и коллегиального принятия решений
Предусматривает интеграцию правового, патриотического и профессионального воспитания	– применение личностно ориентированного подхода способствует органичному синтезу правовой культуры с ценностями морской службы – долгом, честью и традициями. Это обеспечивает повышение мотивации обучающихся и способствует формированию у них устойчивой профессиональной идентичности
Базируется на передовых цифровых решениях и ИИ	– использование симуляторов, чат-ботов для разбора правовых кейсов, VR-тренажеров и систем адаптивного обучения позволяет эффективно отрабатывать навыки
Направлен на формирование психологической устойчивости к профессиональным рискам	– благодаря совершенствованию навыков критического анализа, этической рефлексии и личной самоорганизации обучающиеся демонстрируют повышенную эффективность в условиях рутинных задач, конструктивное разрешение межличностных конфликтов и стрессоустойчивость при возникновении нештатных ситуаций
Соответствие квалификационными требованиями и ФГОС	– требует оперативного приведения в соответствие с современными квалификационными требованиями и образовательными стандартами

Таблица 2

Векторы развития личностно-развивающего подхода

Вектор	Краткая характеристика
Цифровизация и новые медиа	– Интернет и соцсети стали главными каналами передачи правовой информации. Это открывает возможности: появляются онлайн-курсы, интерактивные симуляторы правовых ситуаций, мобильные приложения, виртуальные мастер-классы
Смена парадигмы в образовании	– Акцент смещается с простой передачи знаний на развитие навыков применения права на практике
Непрерывность и системность	– Правовое воспитание перестаёт быть разовым мероприятием. Его стремятся встраивать в разные этапы жизни – от дошкольного возраста до взрослой социализации. В образовательных организациях появляются сквозные программы, которые обеспечивают последовательное формирование правовой культуры
Расширение круга субъектов	– Помимо государства и образовательных учреждений, в правовом просвещении активно участвуют некоммерческие организации, СМИ, цифровые платформы и сами граждане. Это позволяет охватывать более широкую аудиторию, а также порождает задачу координации усилий и обеспечения качества контента
Учёт социокультурных вызовов	– в условиях быстрых изменений в обществе и появления новых вызовов (цифровизация, новые формы дискриминации, информационные войны) правовое воспитание должно быть гибким. Акцент делается на формировании толерантности, умении конструктивно обсуждать спорные вопросы, противодействовать деструктивным идеологиям
Фокус на ценностном ядре	– сегодня в основе часто лежит не просто информирование о правах и обязанностях, а формирование устойчивой системы ценностей – уважения к закону, понимания справедливости, осознания личной ответственности

в активную деятельность и учитывать возрастные и индивидуальные особенности [10]. В.Б. Атюшкина и К.И. Султанбаева призывают уделить особое внимание вопросам формирования цифровой культуры студентов, учитывать, какие при этом возникают возможности и риски. Авторы фокусируются на таких аспектах, как цифровая грамотность, кибербезопасность, цифровая этика и компетентное взаимодействие в информационном пространстве [11]. Их учет позволит повысить эффективность воспитательно-правовой деятельности. Т.О. Даниленкова призывает не слепо копировать технологии, а анализировать, какие из них действительно решают воспитательные задачи, и продумывать, как минимизировать риски (например, снижение критического мышления при чрезмерном погружении в «цифровой пузырь» или искажение правовой информации алгоритмами) [12].

Следовательно, интеграция цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс, при условии их применения в рамках личностно ориентированной парадигмы, открывает значительные перспективы для качественного совершенствования системы правового воспитания.

Анализ теоретических подходов ученых позволяет выделить главные векторы трансформации, которые сегодня определяют развитие правового воспитания (табл. 2).

В целом эти векторы показывают, что правовое воспитание сегодня – это не только передача знаний, но и развитие навыков анализа, критического мышления и активной гражданской позиции в меняющемся мире.

В работах В.Б. Атюшкиной, П.В. Сысоева и коллег обосновывается важность сбалансированной стратегии интеграции цифровых технологий в обучение. Авторы акцентируют внимание на таких вызовах, как преодоление цифрового разрыва, минимизация рисков алгоритмической предвзятости ИИ, а также необходимость развития критического подхода у студентов к использованию цифровых ресурсов.

Эффективность цифровой трансформации образовательного процесса определяется не количественными показателями внедрения ИТ-решений, а качеством их интеграции в педагогическую систему при строгом соблюдении этико-правовых стандартов. Цифровые инструменты и технологии искусственного интеллекта следует рассматривать как вспомогательный ресурс для реализации личностно ориентированного подхода. Они призваны модернизировать традиционные методики воспитания, обеспечивая персонализацию правового просвещения и повышение его результативности. Проведенный теоретический анализ, базирующийся на системном подходе, позволяет определить концептуальные основы внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта в практику правового воспитания. В центре личностно-развивающей модели обучения курсантов морского вуза стоит не трансляция правовых знаний, а становление личности: развитие субъектности, критического мышления и профессионализма. Использование ИИ в данном контексте направлено на создание образовательной среды, способствующей формированию у курсантов устойчивой правовой культуры, чувства ответственности и навыков принятия обоснованных решений в нестандартных ситуациях. Основные принципы подхода сведены в табл. 2.

Интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта в воспитательно-правовую практику обеспечивает создание инструментальной базы для эффективной реализации личностно-ориентированной парадигмы образования (табл. 3).

Целевые ориентиры профессиональной подготовки курсантов морского вуза:

– наличие профессиональной правовой базы. Знания, отвечающие актуальным международным и государственным требованиям морской отрасли;

– формирование основательных практических компетенций, включающие и устойчивые навыки правомерного поведения в рамках профессиональных задач;

– привитие курсантам правовой культуры, предусматривающее осознанное отношение к вопросам безопасности мореплавания и защиты окружающей среды, а также чувство личной ответственности;

– развитие аналитических способностей обучающихся, в том числе умения критически оценивать собственные правовые решения и их последствия;

– воспитание у будущих морских специалистов стремления к развитию и самосовершенствованию в правовой сфере, как внутренней потребности в непрерывном обновлении правовых знаний.

Условия реализации подхода:

1. Педагогическое наставничество и сопровождение процесса обучения для сохранения субъектности курсантов и развития их критического мышления.

2. Включение цифровых компетенций в качестве неотъемлемого компонента профессиональной подготовки специалиста.

3. Акцент на интерактивных формах обучения, предполагающих дискуссионное обсуждение этико-правовых проблем между преподавателем и обучающимся.

4. Систематическая оценка результативности педагогических технологий с целью их последующей оптимизации и корректировки.

Таким образом, внедрение ИИ и цифровых инструментов в правовое образование требует отказа от косметических технических улучшений в пользу глубокой перестройки педагогического подхода. Основным направлением таких преобразований выступает изменение роли участников образовательного процесса: курсант трансформируется из пассивного получателя знаний в активного деятеля, который формирует навыки для самостоятельного роста и успешной карьеры в цифровую эпоху.

Подводя итоги, стоит подчеркнуть, что современные российские студенты и курсанты проявляют выраженную заинтересованность в профессиональном развитии. Важнейшим компонентом их подготовки является правовое просвещение, которое способствует росту юридической культуры и глубокому осоз-

Таблица 2

Принципы личностно-развивающего подхода к правовому воспитанию

Принципы	Краткая характеристика
Ориентация на личность курсанта	– обучение и воспитание строится с учётом индивидуальных особенностей, интересов и уровня правовой грамотности каждого. Это позволяет раскрыть потенциал личности и сформировать устойчивую мотивацию к правомерному поведению
Акцент на деятельности	– вместо пассивного усвоения норм права курсанты вовлекаются в активную познавательную и практическую деятельность. Это развивает умения применять знания на практике, принимать решения и нести за них ответственность
Ценностная направленность	– в основе лежит формирование уважения к закону, правопорядку и профессиональным этическим нормам морской индустрии
Использование потенциала цифровой среды и ИИ	– технологии выступают не просто инструментом, а средой для развития. Они расширяют возможности представления материала, автоматизируют рутинные процессы и создают новые форматы взаимодействия

Таблица 3

Методы реализации личностно-развивающего подхода в воспитательно-правовой работе с курсантами

Метод	Краткая характеристика
Использование симуляций и кейс-стади	– ИИ-инструменты оценивают действия обучающихся в виртуальных сценариях (аварии, экологические инциденты, пиратские угрозы), предоставляя адресную обратную связь. Это позволяет отрабатывать юридические навыки в безопасной среде, развивая критическое мышление, аргументацию и чувство профессиональной ответственности
Геймификация образовательного процесса	– интеграция игровых механик и тематических квестов (например, «Судовой юрист») повышает вовлеченность курсантов, делая обучение более динамичным и интересным
Мониторинг и аналитика	– автоматизированные системы не просто оценивают правильность ответов, но и проводят глубокий анализ усвоения правовой базы, выявляя пробелы в знаниях и предлагая индивидуальные траектории для самостоятельной работы
Адаптивное обучение	– переход к персонализированному подходу, учитывающему образовательные потребности каждого курсанта. Современные цифровые платформы дают возможность создавать индивидуальные учебные маршруты, адаптированные под уровень знаний и профессиональные предпочтения каждого обучающегося;
Разработка цифровой среды, предназначенной для организации диалогов и дебатов	– цифровые платформы для дискуссий, где обучающиеся могут обсуждать правовые темы с преподавателями, практикующими юристами и сверстниками из различных высших учебных заведений, способствуют консолидации профессионального сообщества и развитию ценностного восприятия правопорядка;
Включение правовых проблем в структуру профессиональной подготовки	– правовые кейсы встраиваются прямо в изучение технических и специальных дисциплин. Курсант видит, как нормы права работают в реальной морской практике, что усиливает личностную значимость изучаемого;
Развитие критического мышления	– работа с ИИ-системами учит курсантов оценивать информацию, выявлять противоречия, аргументировать свою позицию и принимать взвешенные решения в условиях неопределённости

нанию фундаментальных принципов государственного устройства. Главная задача такой работы – научить молодежь отстаивать свои интересы в правовом поле и воспитать в них приверженность принципам законопослушания. В морском университете этот процесс активно трансформируется: использование цифровых платформ, технологий искусственного интеллекта и индивидуализация обучения позволяют значительно повысить качество правового воспитания. Ключ к успеху цифровизации лежит в синергии технологий и педагогики. Искусственный интеллект выступает катализатором личностно-развивающего подхода, позволяя трансформировать традиционные методы воспитания под нужды цифровой эпохи. При этом критически важным остается соблюдение этико-правовых рамок, которые превращают цифровые инструменты в эффективный механизм адресного правового воспитания. Рассматриваемый подход ставит в центр внимания личность курсанта: его мотивы, интересы, стиль обучения и профессиональные цели. Подход не просто передаёт знания, а помогает курсанту стать активным субъектом правового саморазвития. В правовом воспитании это значит, что мы не транслируем нормы извне, а создаём среду, где человек сам осознаёт ценность права, учится рефлексии (анализировать свои действия) и берёт на себя ответственность за правомерные решения. Цифровизация и ИИ здесь выступают не целью, а мощным инструментом для расширения возможностей такого развития. Все поставленные задачи исследования решены в полном объеме, и установленная цель достигнута. Результат – разработаны сущностные основы применения личностно-развивающего подхода в воспитательно-правовой практике средствами цифровизации и искусственного интеллекта. Научная новизна, а также теоретическая и практическая ценность полученных результатов определяют их значимость для специалистов, занимающихся вопросами правового воспитания студентов вузов и учащихся других образовательных организаций. Ценность исследования заключается в том, что она предлагает целостный подход, где цифровизация и ИИ работают на развитие личности курсанта — его мотивации, критического мышления, умения принимать ответственные решения в сложных правовых ситуациях. Перспективное направление для дальнейших исследований: предусматривает изучение проблемы как технологии ИИ могут оценить долгосрочные эффекты – как сформированные в вузе правовые установки сохраняются у выпускников после выхода на работу.

Библиографический список

1. Некрасова И.Е. Правовое воспитание курсантов морского университета как актуальная педагогическая проблема. *Гуманитарные и социальные науки*. 2026; Т. 116, № 3: 207–218.
2. Балашов О.В. Правовое воспитание в контексте современного образовательного процесса. *Актуальные проблемы государства и права*. 2022; Т. 6, № 3: 269–277.
3. Жданова Н.Е. *Личностно ориентированное правовое воспитание студентов.* 2016. Available at: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/9383/1/lrpo_2006_16.pdf
4. Жученко Е.А. Личностно-развивающий подход в правовом образовании: сущность и условия реализации. *Право и образование*. 2019; № 11: 18–27.
5. Эльканова Б.Д., Эркенов Р.А. Некоторые теоретические аспекты личностно-развивающего обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024; № 84-4: 348–350.
6. Катрин Е.В. «Цифровизация»: научные подходы к определению термина. *Вестник Забайкальского государственного университета*. 2022; Т. 28, № 5: 49–54.
7. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 10: 9–33.
9. Чопик О.А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании. *Высшее образование в России*. 2025; Т. 34, № 8-9: 54–73.
10. Сысоев П.В. Вызовы и риски искусственного интеллекта для системы вузовского образования: понимание преподавателями и практическая готовность к изменениям. *Высшее образование в России*. 2026; № 6: 55–82.
11. Атюшкина В.Б., Султанбаева К.И. Цифровая образовательная среда как условие формирования цифровой культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 107–111.
12. Даниленкова Т.О. Возможности и риски использования искусственного интеллекта в правовом воспитании. *Закон и право*. 2026; № 6: 22–27.

References

1. Nekrasova I.E. Pravovoe vospitanie kursantov morskogo universiteta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2026; T. 116, № 3: 207-218.
2. Balashov O.V. Pravovoe vospitanie v kontekste sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Aktual'nye problemy gosudarstva i prava*. 2022; T. 6, № 3: 269-277.
3. Zhdanova N.E. *Lichnostno orientirovannoe pravovoe vospitanie studentov.* 2016. Available at: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/9383/1/lrpo_2006_16.pdf
4. Zhuchenko E.A. Lichnostno-razvivayuschij podhod v pravovom obrazovanii: suschnost' i usloviya realizacii. *Pravo i obrazovanie*. 2019; № 11: 18-27.
5. `El'kanova B.D., `Erkenov R.A. Nekotorye teoreticheskie aspekty lichnostno-razvivayuschego obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 84-4: 348-350.
6. Katrin E.V. «Cifrovizaciya»: nauchnye podhody k opredeleniyu termina. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; T. 28, № 5: 49-54.
7. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 10: 9-33.
9. Chopik O.A. Iskusstvennyj intellekt kak faktor transformacii sub`ektnoj pozicii studentov v vysshem obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025; T. 34, № 8-9: 54-73.
10. Sysoev P.V. Vyzovy i riski iskusstvennogo intellekta dlya sistemy vuzovskogo obrazovaniya: ponimanie prepodavatelyami i prakticheskaya gotovnost' k izmeneniyam. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2026; № 6: 55-82.
11. Atyushkina V.B., Sultanbaeva K.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie formirovaniya cifrovoj kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 107-111.
12. Danilenkova T.O. Vozmozhnosti i riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v pravovom vospitanii. *Zakon i pravo*. 2026; № 6: 22-27.

Статья поступила в редакцию 06.09.26

УДК 378.1

***Khekert N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
***Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Admiral F.F. Ushakov State Marine University, Professor (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

FEATURES OF USING THE POTENTIAL OF DOMESTIC SPORTS TRADITIONS IN EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH MARINE UNIVERSITY CADETS. The paper analyzes the content of the category "sports traditions" and identifies the specifics of their integration into the system of patriotic education of cadets at a maritime university. The publication aims to inform educational specialists and students about the methods of using national sports traditions as a tool for patriotic education and their distinctive features. The research methodology includes a combination of systemic, activity-based, axiological, cultural, and personal-development approaches, as well as a set of methods (theoretical analysis, content analysis, generalization, synthesis, and grouping). The results of the study confirm that the patriotic education of cadets based on the sports traditions of their country is characterized by a set of specific features that give the activity a purposeful, systematic, and logical approach, ensuring high efficiency. The research materials contribute to the development of pedagogical science while also having an applied significance. The scientific result obtained is a group of features that are of interest to education professionals and can be implemented in the practice of patriotic education in all educational institutions, contributing to the development of a patriotic citizen of Russia.

Keywords: **aspects, educational and patriotic activities, cadets, maritime university, features, domestic sports traditions, potential, application**

***Н.Е. Хекерт**, канд. пед. наук, Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***А.Н. Томилин**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПОРТИВНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КУРСАНТАМИ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной работе анализируется содержательное наполнение категории «спортивные традиции» и выявляется специфика их интеграции в систему патриотического воспитания курсантов морского вуза. Целью публикации является информирование специалистов в области образования и обучающихся о методах применения национальных спортивных традиций как инструмента патриотического воспитания и свойственных характерных особенностях. Методология исследовательской деятельности включает опору на системный, деятельностный, аксиологический, культурологический и личностно-развивающий подходы, а также совокупности методов (теоретический анализ, контент-анализ, обобщение, синтез и группировка). Результаты исследования подтверждают, что патриотическое воспитание курсантов с опорой на спортивные традиции своей страны характеризуется комплексом специфических особенностей, придающих проводимой деятельности целенаправленность, системность, логичность и обеспечивающих высокую результативность. Материалы исследования вносят вклад в развитие педагогической науки, имея при этом прикладное значение. Полученный научный результат – группа особенностей – представляет интерес для специалистов в области образования и может быть внедрен в практику патриотического воспитания всех учебных заведений, способствуя становлению личности гражданина-патриота России.

Ключевые слова: **аспекты, воспитательно-патриотическая деятельность, курсанты, морской университет, особенности, отечественные спортивные традиции, потенциал, применение**

Общеизвестно, что воспитательно-патриотическая деятельность вызывает у воспитанников заинтересованность и активность, когда она проводится творчески, созидательно, связана с потребностями и нуждами юношей и девушек, исключает формализм, черствость и бездушность. Такая захватывающая работа всегда приводит к высоким результатам, достижению ранее намеченной цели.

Актуальность темы связана со следующими аспектами:

– *повышением значения и роли патриотизма* в судьбе России и её народа [1];

– *целевыми требованиями государственной политики*, изложенной в стратегических нормативно-правовых актах (Основной закон государства – Конституция Российской Федерации; федеральные законы; указы президента России, концепции и стратегии патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи);

– *профессиональной подготовкой* в морских образовательных организациях. Морской вуз ставит своей целью не только профессиональное становление, но и воспитание личности будущего специалиста. Учебная программа выстроена так, чтобы сформировать у курсантов профессиональную компетентность, а также внутренний стержень, физическую закалку и психологическую готовность, требуемые для ответственной профессиональной деятельности на морских судах и службы в рядах российской армии и военно-морского флота;

– *непосредственным воспитательным потенциалом спортивных традиций*, содействующим развитию интереса молодежи к спорту и патриотизму;

– *педагогической эффективностью*, показывающей, насколько успешно удалось реализовать воспитательно-патриотические задачи, обеспечить привлекательность спортивно-патриотических мероприятий, получить запланированный эффект и подготовить учащуюся молодежь к воинской службе и защите Отечества.

Таким образом, актуальность темы обусловлена как внешними факторами (государственная политика, требования к подготовке кадров), так и внутренними педагогическими механизмами, позволяющими эффективно соединять физическое воспитание с формированием патриотических ценностей у курсантов морского университета.

Объектом данного исследования выступает система патриотического воспитания в морских вузах. Целью исследования является определение особенностей использования потенциала спортивных традиций России в патриотическом воспитание обучающихся.

Задачи исследования: уточнить суть потенциала спортивных традиций нашей страны для воспитания новых поколений россиян; выявить особенности воспитательно-патриотической деятельности с обучающимися морского вуза с опорой на спортивные традиции России; предложить рекомендации для преподавательского состава высших учебных заведений по конструктивному использованию данных особенностей в учебно-воспитательной работе.

Научная новизна исследования заключается в применении системной методологии для анализа ресурсного потенциала спортивных традиций и обосновании механизмов их интеграции в процесс патриотического воспитания обучающихся в вузах.

Теоретическая значимость состоит в обосновании специфики применения спортивных традиций как инструмента патриотического воспитания в вузе.

Практическая значимость видится в предложении методических рекомендаций по использованию в практике воспитательной работы с обучающимися морских и иных образовательных организаций выявленных особенностей.

Методология исследования предусматривает опору на: а) совокупность подходов (системный, деятельностный, аксиологический, культурологический и личностно-развивающий); б) теоретические и фундаментальные методы (анализ, контент-анализ, синтез, обобщение, группировка).

Спортивные традиции имеют давнюю и очень интересную историю. Они зародились одновременно с появление игр, состязаний, соревнований и партнерств. По мнению В.В. Пашкова, спортивные традиции России – это наше наследие, уникальное достояние, важнейшая часть национальной культуры и системы воспитания [2]. Фундаментом отечественной спортивной культуры выступает система базовых ценностей, включающая приверженность принципам здорового образа жизни, развитие волевых качеств и упорства. Важнейшими элементами данной системы являются навыки командного взаимодействия, культура взаимного уважения, а также воспитание чувства патриотизма, основанного на признании высоких спортивных достижений государства. Сегодня они объединяют спортивно-историческое достояние, народные забавы, самобытные региональные дисциплин и современные практики.

Спортивные традиции выступают важным инструментом социализации личности. Их воспитательная функция состоит в трансляции социально значимых ценностей и формировании компетенций, необходимых для эффективной интеграции индивида в социум. Данный процесс обеспечивается за счет преемственности опыта и внедрения устойчивых механизмов передачи культурно-спортивных практик. Спортивные традиции помогают человеку «настроить» свой характер, привить правильные ценности и научиться взаимодействовать с обществом. Передаваясь от наставников к ученикам, эти негласные правила становятся фундаментом, на котором строится сильная и гармоничная личность.

Таким образом, спортивные традиции России – это живое наследие, которое сочетает исторические ценности, культурное многообразие и современные подходы к развитию физической культуры и спорта.

Важнейшие спортивные традиции нашей страны и их краткая характеристика сведены в табл. 1 [3, с. 42].

Таблица 1

Российские спортивные традиции

№ п/п	*ТРАДИЦИЯ*
1.	– любовь к своему Отечеству, российскому народу, проявляемая в защите спортивной чести и достижении высоких результатов на олимпийских играх и иных состязаниях высокого уровня
2.	– знание мировой и отечественной спортивной истории
3.	– целеустремленный настрой на победу, отдача всех сил, знаний, навыков и умений, самоотверженность в ходе спортивных соревнований ради достижения спортивной победы
4.	– личная ответственность спортсмена за результаты выступлений на международных, континентальных, национальных, региональных состязаниях
5.	– честность, принципиальность и отказ от применения запрещенных медицинских препаратов и наркотиков
6.	– уважительное отношение к олимпийской и отечественной спортивной символике, а также к государственным символам: гербу, флагу и гимну
7.	– исполнение спортсменами текста гимна Российской Федерации в начале соревнования и при проведении церемонии награждения победителя
8.	– демонстрация российского флага и торжественный пробег с нем чемпионов и победителей соревнований после церемонии награждения
9.	– стремление к новым спортивным достижениям и победам
10.	– дружба, товарищество, коллективизм, всемерная помощь и содействие товарищам по команде
11.	– систематическое проведение соревнований и состязаний
12.	– поддержка спортсменов и российских команд болельщиками
13.	– празднование Дня физкультурника
14.	– уважение и чествование заслуженных спортсменов, чемпионов и рекордсменов
15.	– проведение спортивных состязаний, посвященных Дню памяти героев Отечества и героев спорта

Известные ученые А.К. Быков, А.Н. Томилин и др. утверждают, что воспитательное воздействие будет более эффективным и результативным при целенаправленном его осуществлении по конкретным направлениям. Направление воспитательного воздействия обеспечивает целенаправленное формирование определённых личностных качеств, социальных установок и моделей поведения. Конкретный результат зависит от того, какое именно направление реализуется. В педагогике выделяют несколько ключевых направлений, и каждое из них «работает» в своей сфере – нравственной, гражданской, эстетической, трудовой, физической.

Следовательно, направление воспитательного воздействия, какие именно личностные качества и навыки будут формироваться в процессе воспитания, задаёт вектор. Важно помнить: само по себе внешнее воздействие не всегда даёт нужный результат – оно может вызвать и нейтральную реакцию, и противодействие, поэтому важно сочетать его с внутренней работой самого человека (самовоспитанием).

Основные направления воспитательного воздействия в процессе патриотического воспитания на основе спортивных традиций приведены в табл. 2.

Эффективность реализации воспитательного потенциала спортивных традиций зависит от ряда условий:

– профессионализма и мастерства педагогов и тренеров (предусматривает умение грамотно выстраивать воспитательный процесс, который напрямую влияет на результаты);

– педагогического такта и доброжелательной атмосферы в коллективе (включает взаимоотношения между преподавателями, тренерами, спортсменами и родителями, которые создают основу для доверительного общения и усвоения ценностей);

– системности и последовательности (означает регулярное включение традиций в воспитательный процесс, что обеспечивает их передачу и закрепление);

– доступности и разнообразию форм (содержит учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, разнообразие мероприятий, что значительно усиливают вовлечённость и эффект воспитания).

Таким образом, спортивные традиции выступают мощным инструментом воспитания, формируя не только физические, но и духовно-нравственные, социальные качества личности. Их воспитательный потенциал раскрывается при грамотной организации и поддержке со стороны педагогов и всего спортивного сообщества.

Под термином *воспитательный потенциал спортивных традиций* подразумевается комплекс детерминант, ресурсов и инструментария, имманентно присущих спортивной культуре. При их системной актуализации создаются предпосылки для всестороннего развития личности, включая совершенствование физических кондиций, формирование морально-этических ориентиров, гражданской позиции и волевых качеств, а также успешную социальную адаптацию индивида [4].

Отечественные спортивные традиции обладают комплексом возможностей для патриотического воспитания: *гражданско-патриотических* (развитие у обучающихся чувства патриотизма через осознание значимости достижений российского спорта и уважение к государственной символике); *героико-патриотических* (использование биографического метода для знакомства с подвигами выдающихся спортсменов как инструментом нравственного воспитания); *деятельностно-поведенческих* (формирование социально значимых качеств и готовности к службе посредством систематического участия в военно-спортивных мероприятиях); *спортивно-волевых* (воспитание целеустремлённости, воли к победе, к новым успехам и достижениям); *регионально-средовых* (воспитание гордости за достижения вузовских атлетов, а также города и региона, в котором размещен вуз).

Актуализация педагогического потенциала спортивных традиций нашей страны в воспитательно-патриотической деятельности содержит следующие шаги: а) выявление и уточнение; б) конкретизацию и обогащение; в) действенную реализацию.

Механизм реализации потенциала спортивных традиций включает осознание сути спортивных традиций, роли и значимости для воспитания учащейся молодежи; их включение в воспитательно-патриотическую практику; преобразование учебно-воспитательной среды вуза путем её обогащения арсеналом традиций российского спорта; педагогическая поддержка и сопровождение; стимулирование участников воспитательно-патриотической работы; оценка полученных результатов; рефлексия.

По мнению И.В. Манжелей, механизм – это не просто «провести соревнование», а серьезная работа по выстраиванию целой системы, где традиции становятся инструментом воспитания, а обучающиеся – активными участниками этого процесса [5].

Таблица 2

Направления воспитательного воздействия

НАПРАВЛЕНИЯ	*КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА*
Физическое развитие и здоровье	– спортивные традиции способствуют укреплению организма человека, развитию его физических качеств (силы, выносливости, ловкости) и формированию привычки к здоровому образу жизни
Психологические качества	– регулярные тренировки и участие в соревнованиях помогают воспитывать целеустремлённость, самоконтроль, умение концентрироваться на цели и управлять эмоциями. Традиции учат достойно принимать как победы, так и поражения, что формирует устойчивость к неудачам
Социальные навыки и коммуникация	– командные виды спорта особенно эффективны для развития умения работать в коллективе, оказывать поддержку товарищам и развивать лидерские качества. Традиции коллективных мероприятий (соревнований, праздников) создают условия для практики социального взаимодействия и усвоения норм общения
Этические ценности и нравственные ориентиры	– соревновательная деятельность и следование правилам воспитывают честность, справедливость и уважение к соперникам. Традиции, связанные с чествованием героев спорта, знанием истории отечественного спорта, способствуют формированию патриотических чувств и гражданской позиции
Патриотическое воспитание	– спортивные традиции, включая военно-патриотические элементы, помогают воспитывать чувство гордости за достижения страны, готовность к защите Родины и ответственное отношение к здоровому образу жизни
Культурная идентичность и межкультурное понимание	– национальные спортивные традиции знакомят с культурным наследием своего народа, способствуют уважению к традициям других этносов и формированию толерантности

Изучение практики воспитательной-патриотической работы с курсантами на основе спортивных традиций России позволило установить наличие определенных *особенностей*.

Важнейшая из них заключается в том, что отечественные *спортивные традиции* – не самоцель, а *мощный инструмент воспитательного воздействия*. Российскими учеными (И.Д. Гаврильев (2000); Л.А. Асмолова и А.Р. Рахимов (2016) и др.) спортивные традиции рассматриваются не как конечная цель сама по себе, а как средство для достижения определённых социальных, воспитательных или иных задач. То есть их ценность заключается в том воздействии, которое они оказывают на общество, личность или межкультурные связи. Применение спортивных традиций в практике воспитательной работы способствует формированию национальной или этнической идентичности, объединению социума; сохранению культурного наследия; усилению воспитательного и нравственного воздействия; созданию коммуникационной платформы для культурного обмена, диалога и взаимопонимания между людьми из разных стран и народов; укреплению общественного мнение и воздействию на поведение граждан; развитию пропаганды здорового образа жизни, формированию определённых ценностей и установок в обществе [6]. В конечном счете спортивные традиции активно содействуют формированию у россиян таких качеств, как дисциплина, сила духа, коллективизм, патриотизм, ответственность.

Второй особенностью является *формирование в морском вузе системы физического воспитания, ориентированной на решение задач патриотического воспитания обучающихся.* Её суть в том, чтобы через спорт и спортивные традиции не просто развивать физические качества курсантов, но и формировать у них морально-волевые черты, чувство гордости за страну и готовность к её защите [7]. Для этой особенности характерно выстраивание системы, где физическая активность работает на формирование у курсантов чувства верности Отечеству, готовности к защите Родины и гордости за отечественную спортивную и морскую историю. Это достигается путем внедрения в практику проведения занятий по физической подготовке военно-прикладных и морских элементов (помогает курсантам увидеть прямую связь между физической выносливостью и профессиональными требованиями флота); использования спортивно-патриотической символики и ритуалов; объединения вузовского спорта с патриотическими акциями и мероприятиями; развития студенческих спортивных клубов с патриотическим уклоном; применения образовательно-развивающих форматов, предусматривающих проведение целенаправленного комплекса разнообразных лекций, круглых столов, бесед, информаций, дискуссий, диспутов, викторин и др.

Третья особенность – *интеграция спортивных традиций в общую систему воспитательной работы.* Патриотическое воспитание в морском вузе – часть комплексной воспитательной работы. Спортивные традиции встраиваются в неё системно: не как отдельное мероприятие, а как средство для укрепления качеств, важных и для транспортного флота, и для служения Отечеству. В данном случае спорт, физическая культура и спортивные традиции становятся инструментом для формирования ценностей, социальных навыков и личностного роста. В интересах реализации данной особенности следует: а) связать спорт и физическую культуру с ключевыми ценностями (здесь надо оперативно определить, какие воспитательные задачи решает вузовский спорт: формирование командного духа, ответственности, уважения к сопернику, патриотизма, здорового образа жизни. Далее преподавателям следует выстраивать спортивные традиции так, чтобы они работали на эти цели); б) сделать традиции частью годового цикла (в план учебно-воспитательной и воспитательно-патриотической работы следует включить регулярные события, охватывающие все месяцы и недели, все важнейшие государственные, региональные, профессиональные и вузовские праздники и события). Это обеспечит выработку устойчивого ритма жизни коллектива вуза; в) созидательно применить возможности коллективно-творческих дел (КТД). Многие спортивные события (соревнования, квесты, проекты) эффективнее всего проходят по схеме КТД: курсанты вместе с преподавателями планируют, проводят мероприятие и анализируют его. Это развивает инициативу, ответственность и навыки сотрудничества; г) расширять круг участников. Чем больше будет охват курсантов и вовлечение в спортивно-патриотические мероприятие, тем выше и качественнее будут общие результаты – больше спортсменов, больше патриотов, больше защитников Родины; д) развивать лидерские качества курсантов. Будущий офицер транспортного флота обязательно должен стать лидером группы и трудового коллектива. При проведении различных спортивных и патриотических мероприятий каждый курсант должен проявить себя в роли активного участника, организатора, эксперта. Подобная практика обеспечит раскрытие и развитие лидерского потенциала будущих специалистов флота; е) учитывать индивидуальные качества и особенности курсантов, помогать им в их совершенствовании и улучшении.

Четвертая особенность – *акцент на военно-прикладные аспекты*. В морских вузах есть военные учебные центры, осуществляющие профессиональную подготовку военнослужащих запаса. Поэтому спортивные традиции помогают развивать не только физическую силу и выносливость, но и морально-волевые качества: дисциплину, стойкость, умение действовать в команде, преодолевать трудности – всё то, что напрямую пригодится в воинской службе и в будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта России.

Пятая особенность – *формирование ценностного отношения к спортивным традициям, патриотизму и патриотическому воспитанию*. Реализация данной особенности предполагает уяснение курсантами, что спортивные традиции представляют собой не какие-то устаревшие или забытые ритуалы, а конкретный способ передачи ценностей от старшего поколения к поколению молодых россиян. Для этого следует применить следующие пути: а) наладить связь с историей и идентичностью. Узнавая, откуда взялась та или иная спортивная традиция, человек лучше понимает историю страны, чувствует свою причастность к ней; б) обеспечить ценность преемственности. Осознание, что эти традиции нужно беречь и передавать дальше, воспитывает уважение к предшествующим поколениям российских спортсменов; в) сформировать у курсантов мотивацию к развитию как внутренней потребности расти, учиться новому, раскрывать свой потенциал и достигать новых высот в жизни, спорте, становлении личностных качеств. Понимание ценности традиций (олимпийских идеалов, спортивных традиций России, конкретных спортивных школ или регионов) мотивирует молодого человека к самосовершенствованию и внесению вклада в развитие отечественного спорта и укреплении обороноспособности Родины. Когда юноша осознанно относится к таким традициям, он видит в них не только физическую пользу, но и культурный, нравственный, духовный смыслы.

Шестая особенность – *применение традиций, относящихся к морской службе*. Данная практика позволяет: а) интенсифицировать процесс изучения морской истории и героического наследия государства; б) более детально освоить краеведческие материалы, связанные с традициями города, в котором расположено образовательное учреждение; в) овладеть профессиональными морскими ритуалами и обычаями; г) развить волонтёрство и социальную активность обучающихся; д) наладить и систематизировать встречи с интересными людьми (известными мореплавателями, капитанами дальнего плавания, военными моряками, участниками боевых действий и др.).

Использование данной особенности позволяет не просто «заложить знания», а сформировать у курсантов патриотическое мировоззрение, чувство гордости за страну, готовность к ответственному служению и сохранению историко-культурного наследия;

Седьмая особенность – *развитие у курсантов спортивно-волевых качеств*. Целеустремлённость, умение ставить цели и добиваться их, работать на результат – всё это переносится в учебную и служебную деятельность. Спорт и физическая культура учит курсантов потребности развивать свои спортивные и морально-психологические качества, самосовершенствоваться, что важно для профессионального роста будущего морского специалиста. Необходимо отслеживать динамику развития качеств. Реализация подобной особенности происходит в процессе спортивных игр и соревнований; занятий военно-прикладными видами спорта (рукопашный бой, морское многоборье), которые напрямую готовят к специфике морской службы; подготовке и сдаче нормативов комплекса ГТО (способствует проверке физической формы и приобщению к системе патриотического воспитания, подготовке к службе в армии и на флоте). Торжественные церемонии с выносом флага Российской Федерации, исполнением гимна, возложением цветов к мемориалам формируют уважение к государственным символам и историческим святыням; поисковая работа (по местам боевой славы) в сочетании со спортивной деятельностью (маршруты, ориентирование) усиливает патриотический аспект, развивая стойкость и умение действовать в сложных условиях.

Результативность такой работы оценивается по следующим критериям: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий и рефлексивный. Их краткая характеристика содержится в табл. 3.

Таблица 3

Критерии оценки результативности воспитательно-правовой работы на основе спортивных традиций России

КРИТЕРИИ	*КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА*
Когнитивный	– уровень знаний об отечественных спортивных традициях и истории спорта
Мотивационно-ценностный	– сформированность устойчивых мотивов к занятиям спортом и военно-патриотической деятельности
Деятельностно-поведенческий	– проявление качеств (целеустремлённость, дисциплина) в реальных делах и способность принимать решения в нестандартных ситуациях
Рефлексивный	– умение проводить самоанализ и самооценку своей деятельности

Восьмая особенность – *формирование региональной идентичности*. Помимо общероссийских спортивных традиций важно воспитывать гордость за достижения спортсменов конкретного вуза, города или края. Это создаёт более глубокую, личностную связь с «малой родиной».

Девятая особенность – *формирование профессиональной идентичности*. По мнению А.Н. Томилина, спортивные традиции становятся тем самым «мостиком», который связывает физическое развитие человека с формированием его гражданской и позже – профессиональной идентичности. Именно через спорт и его традиции человек не только развивает тело, но и усваивает ценности, ко-

торые потом помогают ему чётче осознать себя в обществе и выбрать свой профессиональный путь.

Десятая особенность – *опора на рефлексивные возможности воспитанников*. Рефлексивный блок в структуре патриотического воспитания курсантов морского вуза, базирующийся на отечественных спортивных традициях, представляет собой не формальный этап рефлексии, а динамичный процесс глубокого осмысления обучающимися собственного опыта. Данный компонент направлен на осознание курсантами роли спортивного наследия в становлении их гражданской позиции, а также на критическую оценку личного вклада в патриотическую деятельность. Внедрение механизмов самоанализа позволяет молодым специалистам проследить взаимосвязь между спортивной практикой, личностным ростом и уровнем готовности к профессиональной деятельности в морской отрасли.

В итоге вышеприведенные особенности помогают преподавателям и курсантам не просто «проповедовать» патриотизм, а вовлекать обучающихся в новый, увлекательный мир – мир спорта и патриотизма, показать его на живых примерах через истории побед, личные спортивные достижения и результаты, посредством взращивания новых чемпионов, новых победителей, новых рекордсменов, через выработку положительных привычек, которые напрямую пригодятся в будущей профессиональной деятельности, службе в рядах Вооруженных сил России.

Для преподавательского состава в интересах конструктивного использования данных особенностей в учебно-воспитательной работе предлагаются следующие методические рекомендации:

1. Наладить системную и целенаправленную работу по применению всей совокупности выявленных особенностей. Помнить, что отдельные мероприятия дают кратковременный эффект. Формирование настоящих патриотов возможно только при организации плановой, продолжительной работа на протяжении всего обучения в вузе.

2. Организовать педагогическую поддержку воспитанников. Важно, чтобы преподаватели и командиры курсантских рот не просто организовывали мероприятия и события, но и помогали курсантам осмысливать опыт, рефлексировать, находить личный смысл в спортивных традициях.

3. Придать проводимой воспитательно-патриотической деятельности профессиональную ориентированность. Для чего: а) обеспечить интеграцию воспитательно-патриотических мероприятий с практической подготовкой к морским специальностям; б) синхронизировать задачи патриотического воспитания с требованиями и спецификой профессиональной морской деятельности; в) усилить прикладную направленность патриотической работы через погружение в морскую профессию; г) превратить патриотическое воспитание в мост к будущей морской карьере; д) показывать, как традиции флота, история страны и личная ответственность за дело вместе формируют готовность служить Отечеству, способность всегда защищать его интересы и рубежи.

4. Организовать эффективное взаимодействие с внешними партнёрами – морскими администрациями, ветеранскими организациями, морскими образовательными организациями, спортивными и военно-спортивными центрами и учреждениями, общественными объединениями, религиозными конфессиями.

Результат использования потенциала спортивных традиций в реализации задач патриотического воспитания – сформированное у курсантов патриотическое мировоззрение, чувство гордости за страну и её спортивные достижения, готовность к ответственному служению Отечеству и сохранению историко-культурного и богатого спортивного наследия.

Таким образом, интеграция отечественного спортивного наследия в систему воспитательной работы с курсантами морских вузов является эффективным инструментом формирования личности. Данная практика позволяет гармонично развивать физические и волевые характеристики обучающихся, одновременно укрепляя их гражданское самосознание. В результате такой подготовки будущие специалисты обретают профессиональные компетенции и твердую патриотическую позицию.

Отечественная система физической культуры и спорта представляет собой фундамент для нравственного и личностного воспитания. В основе этой сферы лежат принципы здорового образа жизни, формирования волевых качеств и преемственности многолетних традиций. Спортивное наследие России рассматривается не просто как исторический факт, а как действенный инструмент для решения актуальных задач: укрепления национальной идентичности, социальной интеграции и патриотического воспитания молодежи. Авторы работы систематизируют российские спортивные традиции и раскрывают их воспитательный потенциал. Использование ресурсов спортивной среды позволяет комплексно воздействовать на развитие личности, способствуя физическому совершенствованию, успешной социализации и формированию гражданской позиции у подрастающего поколения.

Результат проведенного исследования: в ходе работы выявлены и систематизированы ключевые аспекты использования спортивного наследия России в системе патриотического воспитания курсантов морского вуза. Научная новизна исследования заключается в приращении теоретических знаний и практической значимости в данной области. Сформулированные положения могут быть внедрены в образовательную практику для оптимизации воспитательной работы, а также для укрепления гражданской идентичности и патриотических убеждений молодежи. Дальнейшее изучение темы будет сфокусировано на анализе потенциала физической культуры и спорта как действенного механизма формирования гражданско-патриотических качеств у студентов.

Библиографический список

1. Быков А.К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2024; № 1 (46): 41–47.
2. Пашков В.В. *Спортивные традиции России: история, культура и воспитание.* 2025. Available at: https://pashkov.duma.spb.ru/sport/?ysclid=mrivt2v16977165555
3. Хекерт Н.Е., Томилин А.Н. *Воспитание патриотизма у курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях:* монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
4. Хекерт Н.Е. *Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2024.
5. Манжелей И.В. *Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды*. Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. Тюмень, 2005.
6. Мартиросян К., Молчанова П. *Дружба на старте: как спорт объединяет культуры и народы.* 2025. Available at: https://nazaccent.ru/school_content/6205/
7. Хекерт Н.Е. Моделирование военно-патриотического воспитания курсантов морского ВУЗа на российских спортивных традициях. *Человек и образование*. 2023; № 1 (74): 138–145.
8. Плынов Д.Г. *Современный патриотизм. Особенности формирования патриотических ориентиров российской молодёжи*. Москва: Ridero, 2024.

References

1. Bykov A.K. Aktual'nye problemy teorii i praktiki patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2024; № 1 (46): 41-47.
2. Pashkov V.V. *Sportivnye tradicii Rossii: istoriya, kul'tura i vospitanie*. 2025. Available at: https://pashkov.duma.spb.ru/sport/?ysclid=mrivt2v16977165555
3. Hekert N.E., Tomilin A.N. *Vospitanie patriotizma u kursantov morskogo vuza na otechestvennyh sportivnyh tradiciyah:* monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
4. Hekert N.E. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na otechestvennyh sportivnyh tradiciyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2024.
5. Manzhelej I.V. *Aktualizaciya pedagogicheskogo potenciala fizkul'turno-sportivnoj sredy*. Avtoreferat dissertacii... doktora pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2005.
6. Martirosyan K., Molchanova P. *Druzhba na starte: kak sport ob`edinyaet kul'tury i narody.* 2025. Available at: https://nazaccent.ru/school_content/6205/
7. Hekert N.E. Modelirovanie voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo VUZa na rossijskih sportivnyh tradiciyah. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1 (74): 138-145.
8. Plynov D.G. *Sovremennyj patriotizm. Osobennosti formirovaniya patrioticheskih orientirov rossijskoj molodezhi*. Moskva: Ridero, 2024.

Статья поступила в редакцию 05.09.26

УДК 378

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

HEROIC HERITAGE IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION: CURRENT PROBLEMS AND PERSPECTIVES. The proposed article is devoted to substantiating and revealing the current problems in the system of patriotic education of students, and relying on the rich educational potential of the heroic legacy of the Russian state and people in the conducted educational work. The publication has a task to bring to the broad scientific community the existing problems in educational and patriotic activities and to intensify the search for effective solutions. The methodological basis of the study is based on a systematic, personal-activity, axiological, and value-based approach. The author used a set of methods during the research, including the study and analysis of governing documents and scientific publications, as well as speeches by political leaders on the chosen topic; content analysis; generalization; synthesis; and grouping. The proposed scientific article is characterized

by systematization, formulation of specific conclusions, and the presence of recommendations and suggestions for intensifying the patriotic education of cadets and students based on the heroic past of Russia and its multinational people. The research objective is to objectively identify the existing problems in the field of patriotic education, as well as the shortcomings in the practice of using the potential of the heroic history and traditions of our Motherland, and to outline the prospects for their elimination. The proposed materials of the article have scientific novelty, theoretical significance, and practical relevance. They can be used in the educational activities of secondary and higher education institutions in the Russian Federation, as well as in scientific research on the topic of patriotism.

Keywords: **education, heroic heritage, maritime university, patriotism, prospects, system, modern problems, and students**

***С.Н. Томилина**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ГЕРОИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Предлагаемая статья посвящена обоснованию и раскрытию современных проблем в системе патриотического воспитания учащейся молодежи, опоры в проводимой воспитательной работе на богатый воспитательный потенциал героического наследия российского государства и народа. Цель публикации – довести до широкой научной общественности имеющиеся проблемы в воспитательно-патриотической деятельности и активизировать поиск эффективного их устранения. Методологический базис исследования опирается на системный, личностно-деятельностный аксиологический и ценностный подходы. Автором в ходе исследования применен комплекс методов, включающий изучение и анализ руководящих документов и научных публикаций, а также выступлений политических лидеров по избранной теме; контент-анализ; обобщение; синтез; группировка. В предложенной научной статье представленный материал систематизирован, сформулированы конкретные выводы, представлены рекомендации и предложения по активизации патриотического воспитания курсантов и студентов с опорой на героическое прошлое России и её многонационального народа. В результате исследования объективно определены имеющиеся проблемы в сфере воспитания патриотов Отечества, выявлены недостатки в практике применения потенциала героической истории и традиций нашей Родины; намечены перспективы их устранения. Предлагаемые материалы статьи обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они могут быть применены в учебно-воспитательной деятельности образовательных организаций СПО и ВПО Российской Федерации, в научных исследованиях по теме патриотизма и патриотического воспитания.

Ключевые слова: **воспитание, героическое наследие, морской университет, патриотизм, перспективы, система, современные проблемы, учащаяся молодёжь**

Воспитание молодежи всегда было важнейшей функцией семьи и старших поколений. Основные усилия концентрировались на формировании каждого юноши и девушки как патриота семьи, родного края и Отечества. При этом в качестве стратегического направления воспитания патриотизма применялся потенциал героического наследия и традиций страны и нашего народа.

Актуальность темы подтверждается комплексом факторов:

– возрастанием напряженности как в международной, так и военно-политической сферах. Ныне различные политические марионетки постоянно заявляют о скором начале войны с Россией;

– активизацией деятельности США и ЕС по подрыву единения стран СНГ и перетягиванием их на свою сторону (Украина, Молдавия, Грузия, Армения и др.);

– форсированием всех видов поддержки фашистского режима на Украине (политического, дипломатического, финансового, материального, военно-технического и др.) в интересах непрерывного ведения военных действий с Россией с целью её экономического и материального ослабления;

– целенаправленным воздействием западных стран на все категории граждан России, особенно на учащуюся молодежь, в интересах дестабилизации обстановки в стране, формирования недоверия к российской власти и проводимой в стране политики;

– возрастанием роли высших учебных заведений в воспитании настоящих патриотов России, способных и готовых продолжить дело отцов и дедов по защите интересов и рубежей Отечества;

– наличием негативной тенденции в практике воспитания патриотов, суть которой состоит в размывании представлений о патриотизме у некоторой части молодёжи, недостаточном использовании героических традиций российского народа в учебно-воспитательной работе, эпизодичности и формальности многих патриотических мероприятий.

В этих условиях важнейшая задача российских органов власти, учебных заведений и российских семей состоит в активизации воспитания нашей молодежи, всех категорий подрастающих поколений, формировании их как патриотов Отечества, защитников России.

Таким образом, тема героического наследия в системе патриотического воспитания остаётся актуальной и требует постоянного анализа, адаптации подходов и поиска новых решений в условиях меняющегося социального контекста.

Цель статьи: на основе объективного теоретического анализа руководящих документов и научных публикаций, выступлений политических и общественных лидеров определить имеющиеся проблемы в сфере патриотического воспитания с опорой на героическое наследие российского государства и народа и наметить перспективные пути их эффективного устранения.

Задачи: а) на основе теоретического анализа научной и политической литературы выявить проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи, наиболее характерные при актуализации героического наследия государства и народа; б) произвести группировку выявленных проблем; в) предложить конструктивные пути устранения имеемых проблем в воспитательно-патриотической деятельности с опорой на героическое наследие России.

Научная новизна заключается в комплексном анализе актуальных вызовов и проблем, с которыми сталкивается современная система патриотического воспитания учащейся молодежи с опорой на героическое наследие России, и определении конструктивных мер по их устранению.

Тема исследования обладает большой теоретической значимостью, так как способствует углублённому пониманию механизмов формирования патриотизма, выявлению актуальных проблем и поиску инновационных решений в сфере воспитания граждан, осознающих свою ответственность за будущее страны.

Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть применены в учебно-воспитательной работе высших и средних учебных заведений России, при выполнении научных исследований по теме патриотизма.

Методы исследования: изучение и анализ руководящих документов и научных публикаций, а также выступлений политических лидеров по избранной теме; контент-анализ; обобщение; синтез; группировка.

Патриотизм – это уникальный феномен, владение которым необходимо самой личности, семье, государству, коллективу и социуму. В государственных документах патриотизм характеризуется как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите». Патриотизм представляет собой «нравственную основу жизнеспособности государства»; существенный «внутренний мобилизующий ресурс развития» социума; фундамент «существования и развития любых наций и государственности» [1]. Установлены уровни патриотизма – личностный и макроуровень (масштабный), являющийся значимой частью общественного сознания. Стержневая характеристика патриотизма заключается в том, что его проявление возможно только в деятельности личности, её поведении, конкретных поступках и действиях.

Механизм формирования патриотизма предусматривает наличие эффективной системы воспитательно-патриотической деятельности с воспитанниками, действующей на основе российского законодательства и содержащей комплекс инструментов и ресурсов (организационных, кадровых, методических, образовательных, воспитательных, материальных и др.). Такая система должна быть направлена на развитие у всех категорий граждан России патриотического сознания, широкого мировоззрения, гражданской ответственности, любви и уважения к Родине, гордости за её легендарную историю, величественную культуру, колоссальные достижения в экономике, науке, искусстве и спорте, готовности к добросовестному служению Отечеству.

Особой сферой деятельности государства и социума по воспитанию патриотов стала воспитательно-патриотическая деятельность с учащейся молодежью. Тема патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи, наличие разнообразных проблем в этой сфере, поиск эффективных путей их преодоления находятся в центре внимания таких ученых, как А.К. Быков, М.А. Егоров, А.А. Мирзаев, С.И. Федорова, М.А. Шахбазова, Г.И. Юсупова, и молодых исследователей – Н.И Свеженцева, М.Э. Шульженко и др.

Важным фактором воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью является применение на практике потенциала героического наследия российского государства и народа.

В.В. Галыга понимает сущность термина «героическое наследие нашей страны» как совокупность исторических событий, подвигов и достижений, которые вошли в коллективную память и культуру нации [2]. И.В. Орехова утверждает, что героическое наследие есть «знания о людях, чьи поступки служат примером

доблести, самоотверженности и служения обществу. Оно помогает формировать ценности, нравственные ориентиры и гражданскую позицию» [3]. По мнению А.И. Пургиной, героическое прошлое России представляет собой фундамент национальной идентичности, базирующийся на примерах мужества и преданности государству. Данное наследие является не только историческим достоянием, но и действенным инструментом гражданско-патриотического воспитания, транслирующим нравственные ценности и побуждающим молодых граждан к социально значимой деятельности [4].

Следовательно, наше героическое наследие – подвиги предков, их самоотверженность и верность долгу, ставшие нравственным компасом, который определяет, кто мы есть сегодня и какими мы должны быть, чтобы сохранить Россию и её территорию.

Героическое наследие включает: а) ратные подвиги россиян в течение всей многовековой истории страны; б) подвиги граждан на производстве, при выполнении служебных обязанностей; в) достижения в иных сферах жизнедеятельности (географические открытия; полярные исследования; завоевание космоса; освоение дна Мирового океана, Арктики и Антарктиды и др.).

Исследуемый феномен выполняет определенные функции (табл. 1).

Таблица 1

Функции героического наследия России

Функция	Краткая характеристика
Формирует идентичность	– помогает осознать свою принадлежность к народу, его истории и культуре
Служит нравственным ориентиром	– героическая история Отечества, примеры мужества и самопожертвования вдохновляют людей, показывают, к чему стоит стремиться
Консолидирует общество	– общая память о подвигах сплачивает людей, воспитывает чувство единства и ответственности за судьбу страны
Обеспечивает связь поколений	– передача знаний о прошлом позволяет новым поколениям учиться на опыте предшественников и продолжать их добрые дела

Героическое наследие играет ключевую роль в становлении личности обучающегося, способствуя формированию глубокого уважения к прошлому, через погружение в биографии выдающихся исторических фигур, осмысление значимых событий, усвоение культурных достижений, постижение универсальных человеческих ценностей и изучение национальных традиций. Это способствует тому, что студенты обретают понимание преемственности эпох и осознают свою роль в историческом процессе.

Таким образом, героическое наследие выполняет значимую функцию в формировании личности курсанта или студента, способствуя развитию его патриотического, гражданского и национального самосознания.

Вместе с тем многие авторы констатируют, что в современной практике воспитательно-патриотической деятельности имеется ряд проблем и недостатков.

Так, А.К. Быков замечает, что сегодня серьезной проблемой становится трансляция и встраивание героического прошлого нашей страны в воспитании молодых поколений [5]. Автор к проблемным вопросам относит процветающий формализм и поверхностность; риск мифологизации; разрыв между знанием и действием; фрагментарность подхода, ведущего к изоляции героико-патриотического воспитания; влияние внешней среды (тенденциозное воздействие некоторых СМИ, антипатриотическая позиция некоторых публичных личностей, фальсификация истории и героических историй СССР и России и др. затрудняют формирование целостного и уважительного отношения к прошлому); организационные пробелы (недостатки в координации взаимодействия между субъектами воспитания; упущения в создании методической база для работы с современными молодёжными коллективами). В.В. Галыга обращает внимание на вопросы недостаточного использования героических трудовых традиций народа в системе патриотического воспитания молодежи. По мнению автора, это результат усиления негативных тенденций в постсоветский период, когда на смену героям и героическому приходили псевдогерои и псевдоценности [6]. И.В. Иванов выделяет несколько проблемных сложностей в организации и проведении патриотического воспитания молодежи, среди которых: а) дефицит прочных исторических знаний у молодёжи, наличие слабых представлений о конкретных эпизодах военной истории России, именах героев и контексте подвигов; б) сложность актуализации темы для современной аудитории; в) необходимость баланса между историческим и современным контекстом [7]. А.М. Мазурицкий и Е.В. Никонорова отмечает, что воспитательно-патриотическая работа с обучающимися, как правило, активизируется только в юбилейные годы и к определенным историческим датам, особенно относящихся к Великой Отечественной войне [8]. А.С. Нефедова констатируЕт, что студенты недооценивают значимости патриотизма и гражданственности. Проведенное автором исследование показало, что студенты ставят на первое место материальные интересы и удовлетворение своих потребностей; они не в полную силу осознают сложности и противоречивость общественных процессов; у них очень слабо выражены духовно-нравственные чувства, в том числе связанные с осознанием патриотического долга; у студентов доминирует скептицизм при оценке роли и значения общественно-политической деятельности в молодёжных объединениях; они не всегда готовы реализовывать свой потенциал на благо общества. Ученый видит основные причины данных недостатков в неэффективности системы воспитания в вузе и упущениях в формировании духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи [9]. И.В. Орехова отмечает, что героическое наследие связывает прошлое и настоящее – примеры великих поступков вдохновляют на добрые дела сегодня. Сохраняя память и воспитывая нужные качества, общество формирует новых героев, готовых помогать другим. Однако в проводимой воспитательно-патриотической работе недостаточно внимания уделяется пропаганде современных героев и их мужественных поступков. Это относится к воинам – участникам СВО, сотрудникам ФСБ, рискующим жизнями при задержании лазутчиков, шпионов, диверсантов, агентов, к сотрудникам МЧС, совершающим подвиги на пожарах, при ликвидации

Таблица 2

Современные проблемы патриотического воспитания молодежи на основе героического наследия России

Проблемы	Краткая характеристика
Разрыв между знанием и ценностным осмыслением	– наблюдается разрыв между формальным усвоением исторического материала и формированием ценностных установок у обучающихся. Несмотря на владение фактологической базой, студенты и курсанты зачастую не осознают личностной значимости исторических событий. Ключевая педагогическая задача заключается в трансформации процесса обучения: переход от простого транслирования знаний к воспитанию через осмысление нравственного опыта прошлого, который должен стать внутренним ориентиром для молодежи
Формальный подход	– значительная часть проводимых мероприятий (включая торжественные собрания и «уроки мужества») носит формальный, эпизодический характер. Вследствие отсутствия системного подхода данные инициативы не формируют у студентов глубокого интереса, воспринимаясь ими исключительно как обязательная отчетная активность, не побуждающая к рефлексии
Влияние информационной среды	– в условиях избыточности информационного пространства и доминирования социальных сетей верификация источников становится серьезным вызовом. Нередко медиаресурсы транслируют искаженные исторические нарративы, подменяя факты стереотипами или идеологическими установками. В связи с этим педагогическая деятельность трансформируется: приоритетной задачей становится не только передача знаний, но и формирование у обучающихся навыков критического мышления и медиаграмотности
Отсутствие системной работы в вузе	– реализация патриотического воспитания в системе высшего технического образования сталкивается с проблемой фрагментарности гуманитарного компонента, что препятствует полноценной интериоризации исторических ценностей обучающимися
Слабая связь с реальной жизнью	– формирование устойчивой гражданской идентичности у обучающихся невозможно при ограничении образовательного процесса исключительно когнитивным компонентом. Необходима интеграция деятельностного подхода, включающего волонтерскую, мемориальную и исследовательскую практики, которые переводят исторические знания в плоскость личностных смыслов
Субъективный фактор	– потенциал преподавания героических страниц истории зачастую ограничен отсутствием у педагогов необходимых методических опор и личного эмоционального отклика
Общие ценностные сдвиги в обществе	– трансформация системы ценностей молодежной когорты детерминирована комплексом факторов, среди которых ключевую роль играют глобализационные процессы, распространение субкультурных паттернов и прагматизация жизненных стратегий, что нивелирует патриотическую идентичность в студенческой среде
Проблема критериев оценки	– педагогическая диагностика сопряжена с рядом методологических трудностей. Стандартизированные инструменты контроля, такие как тесты и анкетирование, зачастую оказываются неспособны верифицировать глубину эмоционального отклика и степень интериоризации исторического опыта, которые определяют личностную значимость изучаемого материала для обучающихся

последствий стихий и наводнений и др. [10]. М.А. Шахбазова к существенным проблемам относит «падение духовно-нравственных ценностей, дефицит патриотических чувств … у молодежи» [11, с. 65]. С.С. Синютин указывает на тот факт, что наше героическое наследие фальсифицируется псевдоисториками, произведения которых содержат недостоверности и ложную трактовку исторических событий страны и подвигов народа [12]. Н.И. Свеженцева выделяет несколько ключевых проблем, которые, по её мнению, снижают эффективность использования исторического наследия для воспитания молодого поколения. Важнейшие из них следующие: размытость представлений у молодёжи; риск фальсификаций и искажений; формальный подход в работе; сложность адаптации наследия к современности; угасание живых связей. По мнению автора, ключевая причина этого в том, что на практике не всегда удаётся выстроить системную, глубокую и адаптивную работу, которая действительно формировала бы у молодёжи осознанное, эмоционально насыщенное отношение к историческому наследию [13]. О.А. Теряева и Е.В. Птицына фокусируют внимание на проблеме поверхностного обращения в образовательном процессе вуза к образу героя и героическому как фактору воспитания будущих специалистов. И это серьёзно препятствует реализации воспитательного потенциала, у студентов формируется лишь формальное, «галочное» отношение к героическому прошлому [14].

Выполненный выше теоретический анализ публикаций отечественных ученых позволяет сгруппировать наличествующие проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи на основе героического наследия России (табл. 2).

Решение этих проблем требует комплексного подхода: обновления учебных программ с акцентом на ценностный анализ, внедрения интерактивных и проектных методов, повышения квалификации педагогов, а также создания в вузе информационно-воспитательной среды, где героическое прошлое становится основой для осмысления современных вызовов.

Анализ публикаций А.К. Быкова, А.М. Мазурицкого, Е.В. Никоноровой, И.В. Ореховой, Н.И. Свеженцевой, М.А. Шахбазовой и др. позволяет разработать *меры по устранению имеющихся проблем в воспитательно-патриотической деятельности по активному применению потенциала героического наследия России*:

1. Актуализация образовательного процесса в высшей школе предполагает внедрение дисциплин, таких как, например, «Основы российской государственности», способствующих формированию гражданской идентичности. Данный курс обеспечивает концептуальное осмысление исторического пути России и аксиологических основ героизма. Методологический инструментарий курса смещается в сторону интерактивных практик – проектного обучения и дискуссионного анализа, позволяющих студентам реконструировать мотивационную сферу героев и выявлять детерминанты их героического поведения.

2. Развивать программно-целевой характер формирования патриотического самосознания на основе героического наследия страны и народа. Для этого следует предпринять следующие шаги: конкретизировать стратегическую цель и разбить её на задачи; разработать комплексную программу воспитательной деятельности; определить целевые группы воспитанников и учитывать их специфику; интегрировать патриотическое воспитание в разные сферы жизни курсантов и студентов; использовать комплекс методов и форм работы (целесообразно сочетать разные форматы, чтобы охватить различные каналы восприятия); внедрить систему мониторинга и оценки; обеспечить координацию между участниками; стимулировать инновации и активистов; уделять внимание противодействию фальсификациям.

3. Обеспечить уважение к памяти защитников Отечества и подвигам его героев, человеку труда и старшему поколению. Для этого необходимо: а) продолжить работу по увековечиванию памяти погибших героев (поиск неизвестных захоронений, установление имён погибших, занесение их в Книги Памяти и информационные системы); б) развивать локальную систему патриотического воспитания; в) поддерживать ветеранов и старшее поколение (посещения, волонтерство, встречи, концерты, совместные мероприятия, диалог, передача опыта и др.); г) формировать ценностное отношение к труду и социально значимой деятельности; д) стимулировать межпоколенческое взаимодействие (организовать площадки, где опыт старших напрямую помогает молодёжи: наставничество, стажировки, совместные проекты).

4. Выстроить комплексную коммуникационную стратегию, позволяющую широко пропагандировать героизм повседневных дел человека труда, героизм которого проявляется в деятельности на благо Отечества и укреплении оборонного потенциала России, предусматривающую: а) организационные меры: создание базы героев и банка историй; продуманную систему номинаций и премий; партнерство; методические рекомендации для вузов и преподавателей; б) контент и форматы (короткие документальные ролики и мини-интервью; фотопроекты и лонгриды с «днём из жизни» (один день с врачом, комбайнёром, многодетной мамой: реальные кадры, детали, эмоции); подкасты и аудиоистории; комиксы и анимация (хорошо работают для молодёжи: показывают рутину как подвиг через визуальную метафору); сборники историй (книги, альманахи, цифровые галереи). Обеспечивают долговременный эффект и передачу следующим поколениям.

5. Эффективность работы может обеспечить системный подход в организации патриотического воспитания учащейся молодежи. Для этого следует: а) чётко определить цель и выстроить логику действий; б) наладить взаимодействие между разными субъектами: образовательными организациями, органами власти, учреждениями культуры и спорта, общественными объединениями, семьёй; в) интегрировать направления воспитательной деятельности; г) учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащейся молодежи; д) создать информационно-воспитательную среду с богатыми цифровыми ресурсами и инструментами; е) усилить акцент на деятельностный подход, позволяющий включать обучающихся в разнообразные проекты, исследования, волонтёрство, организацию мероприятий, что обеспечит формирование опыта патриотического поведения студентов и курсантов; ж) опираться на традиции и позитивный опыт; з) обеспечить преемственность. Важно выстраивать линию воспитания от первого курса к выпускному, чтобы задачи и формы работы постепенно усложнялись;

6. Творчески применить цифровые форматы. Онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, блоги и каналы в соцсетях, где курсанты и студенты делятся своими исследованиями, создают контент о героях страны, – всё это помогает сделать тему ближе и актуальнее для цифрового поколения.

7. Совершенствование педагогической компетентности субъектов воспитательной работы в вопросах организации и проведения воспитательно-патриотической работы. Для этого необходимо: а) сформировать у педагогов внутреннюю мотивацию к патриотическому воспитанию; б) углублять теоретические знания и овладевать новым, передовым опытом работы; в) осваивать современные педагогические технологии и методы, активно внедрять интерактивные формы, которые делают работу практико-ориентированной; г) развивать навыки самообразования; д) внедрять систему рефлексии.

8. Развивать внеучебную деятельность, позволяющую перевести знания в опыт. Эффективны: а) встречи с ветеранами, участниками боевых действий (в том числе из зоны СВО) – живой рассказ производит сильное впечатление; б) волонтёрские проекты – уход за памятниками, помощь ветеранам, шефство над военными захоронениями; в) исследовательская работа – курсанты и студенты могут изучать историю конкретных городов воинской славы, семейных архивов, собирать материалы для музеев вуза или города; г) творческие и медиапроекты – конкурсы чтецов военной поэзии, создание видеороликов, подкастов о героях Отечества; д) историко-культурные экспедиции и квесты – погружение в атмосферу прошлого через интерактивные форматы.

9. Привлекать к героико-патриотическому воспитанию членов студенческого самоуправления и институт наставничества. Эти формы работы создают эффективную среду для формирования у студентов активной гражданской позиции, развития чувства ответственности и патриотизма через практику.

Таким образом, такой комплексный подход позволяет дать курсантам и студентам новые знания в сфере героического прошлого России, активизировать мотивационную составляющую и сформировать реальный опыт созидательной деятельности, воспитать у них гордость за героическое прошлого страны и народа, привить активную жизненную позицию и чувство сопричастности к судьбе своей страны, готовность к ее защите.

В заключение следует отметить, что в современных условиях активизация патриотического воспитания учащейся молодежи приобрела важное государственное и социальное значение. Стране и обществу сегодня нужны не только компетентные специалисты, но и верные, надежные граждане-патриоты, радеющие о будущем России и её безопасности. Колоссальным потенциалом для воспитания обучающихся обладает героическое наследие нашего государства и народа. В данной научной работе под термином «героическое наследие» понимается живая память о лучших людях России, которые в самые тяжёлые моменты проявляли невероятную стойкость, самопожертвование и верность долгу, совершали конкретные подвиги во имя Отечества и российского народа, вдохновляющие молодые поколения и формирующие чувство гордости за свою страну, готовность к её защите. Полученный результат: определены современные проблемы в системе патриотического воспитания учащейся молодежи с опорой на героическое наследие российского государства и народа. Намечены перспективные меры по активизации воспитательно-патриотической деятельности, устранению негативного влияния вскрытых проблем. Все задачи исследования решены, и намеченная цель достигнута. Проведенное исследование обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материалы исследования представляют интерес для широкой педагогической общественности, в том числе преподавателей и организаторов воспитательной работы, курсантов и студентов, интересующихся теорией и практикой героико-патриотического воспитания. В перспективе целесообразно определить сущностные положения и идеи патриотического воспитания учащейся молодежи с опорой на героическое наследие России.

Библиографический список

1. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации* (одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.)). Available at: https://www.музейпамяти.рф/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf?ysclid=mqe3tfb94u634332799

2. Галыга В.В. Героические традиции народа в системе патриотического воспитания студенческой молодежи в современных условиях. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки*. 2024; № 4 (70): 58–62.
3. Орехова И.В. *Героическое наследие: герои прошлого и настоящего в жизни человека*. 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
4. Пургина А.И. *Год защитника Отечества: история, гордость, память*. 2025. Available at: https://педакадемия.рф/edu-03-2025-pb-60671/?ysclid=mrucecpx3639092828
5. Быков А.К. Патриотическое воспитание детей и молодежи: процессный подход. *ЦИТИСЭ*. 2020; № 3: 179–190.
6. Галыга В.В. Героические традиции народа в системе патриотического воспитания студенческой молодежи в современных условиях. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки*. 2024. № 4 (70): 58–62.
7. Иванов И.В. Подвиг русского солдата: история и современность. *Юный ученый*. 2025; № 3 (88): 27–31.
8. Мазурицкий А.М., Никонорова Е.В. Героическое наследие и консолидирующий потенциал российских библиотек. *Библиотековедение*. 2025; № 74 (1):7–23.
9. Нефедова А.С. Патриотическое воспитание как приоритетное направление образовательной политики. *Учёные записки ЗабГУ.* Серия: Педагогические науки. 2017; Т. 12, № 5: 6–12.
10. Орехова И.В. *Героическое наследие: герои прошлого и настоящего в жизни человека*. 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
11. Шахбазова М.А. Воспитание подрастающего поколения на героико-патриотическом потенциале российской истории. *Вестник Социально-педагогического института*. 2017; № 4 (24): 64–70.
12. Синютин С.С. Формирование социальной памяти и патриотизма в ходе изучения курса «Отечественная история»: опыт и *проблемы. Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: История России. 2009; № 2: 153–158.
13. Свеженцева Н.И. *Наследие великой Победы как фактор патриотического воспитания молодежи*. 2025. Available at: https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2025/12/01/statya-na-temu-nasledie-velikoy-pobedy-kak-faktor
14. Птицына Е.В., Теряева О.А. Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов средствами героического наследия. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79 (1): 241–244.

References

1. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii* (odobrena na zasedanii Pravitel'stvennoj komissii po social'nym voprosam voennosluzhaschih, grazhdan, uvolennyh s voennoj sluzhby, i chlenov ih semej (protokol N 2(12)-P4 ot 21 maya 2003 g.)). Available at: https://www.muzejpamyati.rf/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf?ysclid=mqe3tfb94u634332799
2. Galyga V.V. Geroicheskie tradicii naroda v sisteme patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; № 4 (70): 58-62.
3. Orehova I.V. *Geroicheskoe nasledie: geroi proshlogo i nastoyaschego v zhizni cheloveka*. 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
4. Purgina A.I. *God zaschitnika Otechestva: istoriya, gordost', pamyat'*. 2025. Available at: https://pedakademiya.rf/edu-03-2025-pb-60671/?ysclid=mrucecpx3639092828
5. Bykov A.K. Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: processnyj podhod. *CITIS`E*. 2020; № 3: 179-190.
6. Galyga V.V. Geroicheskie tradicii naroda v sisteme patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024. № 4 (70): 58-62.
7. Ivanov I.V. Podvig russkogo soldata: istoriya i sovremennost'. *Yunyj uchenyj*. 2025; № 3 (88): 27-31.
8. Mazurickij A.M., Nikonorova E.V. Geroicheskoe nasledie i konsolidiruyuschij potencial rossijskih bibliotek. *Bibliotekovedenie*. 2025; № 74 (1):7-23.
9. Nefedova A.S. Patrioticheskoe vospitanie kak prioritetnoe napravlenie obrazovatel'noj politiki. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2017; T. 12, № 5: 6-12.
10. Orehova I.V. *Geroicheskoe nasledie: geroi proshlogo i nastoyaschego v zhizni cheloveka*. 2025. Available at: https://domznaniya.ru/page/geroicheskoe-nasledie-geroi-proshlogo-i-nastoyashchego-v-jizni-cheloveka-81781128293/
11. Shahbazova M.A. Vospitanie podrastayuschego pokoleniya na geroiko-patrioticheskom potenciale rossijskoj istorii. *Vestnik Social'no-pedagogicheskogo instituta*. 2017; № 4 (24): 64-70.
12. Sinyutin S.S. Formirovanie social'noj pamyati i patriotizma v hode izucheniya kursa «Otechestvennaya istoriya»: opyt i *problemy. Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Istoriya Rossii. 2009; № 2: 153-158.
13. Svezhenceva N.I. *Nasledie velikoj Pobedy kak faktor patrioticheskogo vospitaniya molodezhi*. 2025. Available at: https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2025/12/01/statya-na-temu-nasledie-velikoy-pobedy-kak-faktor
14. Pticyna E.V., Teryaeva O.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie buduschih pedagogov sredstvami geroicheskogo naslediya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79 (1): 241-244.

Статья поступила в редакцию 08.09.26

УДК 378.016

Tuktarov R.R., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tukrinat@mail.ru*

SPECIFICS OF TRAINING CADETS AT MARINE UNIVERSITY IN THE CONVENTIONAL DISCIPLINE "SHIPS' SECURITY TRAINING". The article is devoted to clarifying the specifics of training cadets at a maritime university in the conventional discipline "Ship Security Training." This type of professional training for cadets is aimed at developing the competencies necessary for future sailors to ensure the safety of navigation, protect the vessel, crew, cargo, and the environment from threats related to acts of unlawful interference (piracy, terrorism, etc.). The study aims to identify and systematize the features of training cadets at maritime universities in a discipline that provides for the protection of a transport vessel in accordance with international requirements. The study identifies the key factors influencing the effectiveness of conventional training and proposed ways to optimize the educational process in the field of maritime vessel protection. The methodological framework consists of a set of theoretical (analysis of the IMO regulatory framework and domestic standards, synthesis of pedagogical experience) and empirical methods (surveys, observation, interviews). The scientific novelty and practical significance of the obtained results are of interest to the teaching staff and management of maritime educational institutions. The formulated conclusions create a basis for further study of the psychological and pedagogical features of convention-based training for future seafarers.

Keywords: **relevance of topic, future maritime transport specialist, competencies, conventional discipline, conventional training, cadets, maritime university, specifics**

Р.Р. Туктаров, *канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tukrinat@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО КОНВЕНЦИОННОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПОДГОТОВКА ПО ОХРАНЕ СУДНА»

Статья посвящена уточнению специфики обучения курсантов морского университета по конвенционной дисциплине «Подготовка по охране судна». Данный вид профессионального обучения курсантов направлен на формирование у будущих моряков компетенций, необходимых для обеспечения безопасности мореплавания, защиты судна, экипажа, груза и окружающей среды от угроз, связанных с актами незаконного вмешательства (пиратство, терроризм и др.). Цель исследования – выявление и систематизация особенностей подготовки курсантов морских вузов по дисциплине, предусматривающей обучение охране транспортного судна в соответствии с международными требованиями. В ходе исследования были выявлены ключевые факторы эффективности конвенционного обучения и предложены пути оптимизации образовательного процесса в сфере охраны морских судов. Методологическую базу составил комплекс теоретических (анализ нормативной базы ИМО и отечественных стандартов, синтез педагогического опыта) и эмпирических методов (опросы, наблюдение, беседы). Научная новизна и практическая значимость полученных результатов представляют интерес для профессорско-преподавательского состава и руководства морских учебных заведений. Сформулированные выводы создают базу для дальнейшего изучения психолого-педагогических особенностей конвенционной подготовки будущих моряков.

Ключевые слова: **актуальность темы, будущий специалист морского транспорта, компетенции, конвенционная дисциплина, конвенционная подготовка, курсанты, морской университет, специфика**

Средства массовой информации систематически сообщают о задержании судов «теневого флота», перевозящих российскую нефть и нефтепродукты. Встает вопрос, не выходят ли отдельные акты задержания таких судов за рамки международного морского права? В связи с этим усиливается потребность в мерах по защите судов и обеспечении безопасности членов экипажей, а также подготовки моряков и курсантов к подобному морскому разбою со стороны западных стран.

Актуальность темы определяется следующими объективными факторами:

1. *Высокие требования международных стандартов и безопасности к охране судов и портовых сооружений*. Дисциплина «Подготовка по охране судна» закреплена в Международной конвенции ПДНВ (ПДНВ-78 с поправками), которую разрабатывает Международная морская организация (ИМО). Цель – обеспечить единый уровень безопасности на флоте во всём мире, минимизировать риски для жизни людей, судов, портовой инфраструктуры и морской среды. Поэтому специфика подготовки курсантов напрямую влияет на то, насколько эффективно экипаж сможет выполнять свои функции в реальных условиях, в том числе в ситуациях угрозы безопасности.

2. *Неутешительная статистика аварий на судах морского транспорта по вине «человеческого фактора»*. Ежегодно на мировом транспортном флоте происходят до 30 очень серьезных аварий. По итогам 2025 года на российских судах было совершено 86 аварий и 102 инцидента; погибло 26 моряков и 2 пассажира. Исследования А.Н. Томилина (2015); А.Л. Боран-Кешишьяна и С.И. Кондратьева (2022); Е.М. Дорофеева и А.М. Дорофеева (2023) и других показывают, что значительная доля морских аварий (до 85%) происходит из-за низкого профессионализма и ошибочных действий отдельных членов экипажа. Такие причины аварий относят к негативному проявлению «человеческого фактора».

3. *Наличие тенденции к повышению результативности конвенционной подготовки курсантов*. Морские администрации и ведущие классификационные общества, включая Регистр Ллойда, осуществляют надзор за качеством обучения плавсостава и будущих моряков. В связи с этим образовательные учреждения и судовладельцы актуализируют требования к учебным программам, делая акцент на практико-ориентированном подходе, который предусматривает интеграцию интенсивных тренажерных тренировок и отработку действий в условиях нештатных ситуаций.

4. *Трансформация угроз безопасности на море, характеризующаяся переходом к цифровым атакам и скрытым диверсиям, стимулирует развитие защитных технологий*. Внедрение биометрических систем и продвинутых средств мониторинга создает разрыв между устаревшими методиками обучения и современными требованиями морской отрасли. Для устранения этого разрыва требуется систематический пересмотр образовательных стандартов и их постоянная синхронизация с технологическим прогрессом.

5. *Практико-ориентированный подход является фундаментальным принципом конвенционной подготовки*. Процесс обучения выходит за рамки простой когнитивной фиксации правовых норм, фокусируясь на формировании устойчивых операционных навыков – от проведения инспекционного контроля судна до координации действий с береговыми службами охраны в ситуациях нарушения периметра. Высокая интенсивность практического компонента в данной дисциплине представляет собой значимый объект для современных педагогических исследований.

Приведенные выше доводы подтверждают значимость выбранной проблематики.

Объектом исследования выступает процесс конвенционной подготовки обучающихся в морском вузе. Предметом – особенности педагогического сопровождения формирования компетенций по охране судна у будущих офицеров торгового флота.

Цель исследования: системный анализ специфики профессиональной подготовки курсантов морских университетов в области охраны судна с учетом международных нормативных требований.

Задачи исследования: 1) провести критический анализ актуальных угроз и рисков, характерных для современного морского судоходства; 2) уточнить сущность понятия и структуру конвенционной подготовки плавсостава; 3) определить методологические особенности преподавания дисциплины «Подготовка по охране судна»; 4) разработать научно обоснованные рекомендации по совершенствованию системы профессиональной подготовки курсантов в сфере охраны судов.

Научная новизна состоит в том, что в работе впервые систематизированы и научно обоснованы содержательные аспекты обучения курсантов морских вузов по дисциплине «Подготовка по охране судна», адаптированные к актуальным международным конвенционным требованиям.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование расширяет теоретико-методологический аппарат педагогики профессионального образования, предлагая концептуальную базу для модернизации отраслевых образовательных программ и обеспечения соответствия российских стандартов подготовки нормам ИМО.

Практическая значимость: результаты исследования позволяют повысить эффективность и безопасность профессиональной подготовки курсантов. Предложенные рекомендации могут быть использованы для оптимизации учебных планов, создания современных учебно-методических комплексов и совершенствования системы повышения квалификации преподавательского состава морских учебных заведений.

Методологический аппарат исследования включает комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретический блок базируется на анализе и критической оценке научной литературы и нормативно-правовых актов, систематизации существующих подходов и концептуальном синтезе полученных сведений. В процессе работы применялись методы абстрагирования – для выявления фундаментальных закономерностей; дедукции – для адаптации общетеоретических положений к особенностям объекта исследования. Эмпирическая часть работы реализована посредством педагогического наблюдения в реальном образовательном процессе и сбора первичных данных путем проведения бесед и опросов.

Рассмотрим основные риски и угрозы для безопасного мореплавания.

Изучение статистики и научных трудов морских специалистов (Н.П. Белозерцева, Г.В. Деружинский, А.А. Прудникова) свидетельствует, что сегодня морская логистика функционирует в условиях многофакторной нестабильности. Геополитические, климатические и экономические риски тесно переплетены, что существенно затрудняет прогнозирование для судовладельцев и ставит под угрозу безопасность флота и персонала. К числу наиболее острых проблем относятся: а) *атаки на торговые суда*. Начиная с конца 2023 года, активность хуситов в Красном море вынудила операторов перенаправлять корабли в обход через мыс Доброй Надежды, что привело к росту логистических издержек и увеличению времени доставки; б) *уязвимость ключевых морских проливов* (Персидский заливе, Ормузский пролив), что сохраняет напряженность в стратегически важных узлах судоходства; в) *военные действия в Чёрном море*. Ситуация в этом регионе также дезорганизует движение; г) *пиратство и вооружённый разбой*. Сохраняются риски пиратских нападений в таких районах Мирового океана, как Гвинейский залив и Малаккский пролив.

Опрос, проведенный среди членов экипажей морских транспортных судов (июнь 2026 г.), показал, что 95% из них обеспокоены незаконными захватами военными кораблями стран НАТО танкеров по подозрению, что они относятся к «теневому флоту» России. 5% опасаются встречи с пиратами и террористами на море. Групповые беседы и интервьюирование курсантов третьего курса, будущих судоводителей (июнь 2026 г.), которые готовились к выходу в море на первую плавательную практику, показали, что они опасаются, как нападения пиратов в море (43%), так и террористических атак на транспортные суда со стороны сил специальных операций Украины (57%).

Определенные риски для безопасности мореплавания представляет изменение климата, что приводит к усилению экстремальных погодных явлений (ураганы, штормы, цунами). В ряде случаев влияние гидрометеорологических условий завершается конкретными авариями и гибелью транспортных судов.

Экономическая ситуация в отрасли осложняется рядом факторов: 1) *сбои в логистике*. Последствия COVID-19 продолжают сказываться на пропускной способности портов, вызывая задержки в цепочках поставок; 2) *санкционные барьеры*. Для ряда субъектов рынка санкции стали серьезным препятствием, ограничивающим возможности привлечения капитала, внедрения технологий и расширения географии деятельности; 3) *волатильность ставок фрахта*. Глобальные потрясения последних лет (включая пандемию и военный конфликт) привели к непредсказуемости ценообразования в сфере перевозок.

Необходимо также принимать во внимание следующие технологические риски и угрозы: 1) *экологическая трансформация*. Ужесточение требований ИМО по снижению углеродного следа вынуждает судовладельцев инвестировать в модернизацию флота и осуществить переход на экологичные виды топлива, что влечет за собой значительные финансовые вложения; 2) *киберугрозы*. Активная цифровизация отрасли увеличивает уязвимость судовых систем и портовой инфраструктуры перед любыми хакерскими атаками; 3) *технологическая зависимость*. Сложности с импортом комплектующих создают препятствия для своевременного обслуживания и обновления судов.

Серьезные опасения связаны с обеспечением безопасности мореплавания и предотвращением аварийных ситуаций. Ныне факторами риска являются: а) *техническое состояние флота*. Поломки и сбои в работе судовых систем остаются критическим показателем состояния аварийности; б) *человеческий фактор*. Подавляющее большинство инцидентов вызвано ошибками персонала, переутомлением или нехваткой профессиональных компетенций; в) *угрозы криминального и террористического характера*. Помимо пиратства на море, серьезную опасность представляют террористические акты и попытки нелегальной перевозки опасных грузов.

Определенные риски имеются при мореплавании в конкретных регионах (Северный морской путь, Черное, Балтийское и Средиземное моря).

Так, для Северного морского пути актуальны следующие специфические вызовы: дефицит ледокольного флота, сложности с навигационным и метеорологическим обеспечением, экологические угрозы для хрупких арктических экосистем. Для Чёрного моря риски связаны с военной активностью и ограничениями судоходства.

Таким образом, современный морской транспорт вынужден балансировать между экономическими интересами и необходимостью противостоять комплексу внешних и внутренних вызовов. Для минимизации рисков компаниям необходи-

мо внедрять системы раннего предупреждения, диверсифицировать маршруты, активно работать с данными для прогнозирования и адаптировать флот к новым экологическим стандартам, а будущих специалистов морского транспорта следует основательно готовить к возможным рискам и умению обеспечить должный уровень безопасности, в том числе и по проблемам охраны судна от возможных угроз.

В этих условиях качественная профессиональная подготовка курсантов, осуществляемая в соответствующих морских образовательных организациях, приобретает особую значимость. Обучение, профессиональная и морально-психологическая подготовка будущих морских специалистов к предстоящей профессиональной деятельности в условиях повышенного риска и всевозможных угроз как на море, так и в порту производится в ходе конвенционной подготовки.

Во всех морских образовательных организациях системно, целенаправленно и на плановой основе проводится качественная конвенционная подготовка обучающихся, предусматривающая изучение международных конвенций, кодексов и резолюций Международной морской организации, относящихся к профессиональной деятельности экипажей судов морского транспорта. Становление системы конвенционной подготовки стало следствием деятельности ИМО, направленной на минимизацию рисков и повышение уровня безопасности мореплавания в условиях высокой частоты катастроф, инцидентов и аварий на морских судах.

С.И. Кондратьев [1], А.Н. Томилин [2] и др. под «конвенционной подготовкой» в системе морского образования понимают комплексный процесс обучения курсантов и студентов заочных отделений, выстроенный в строгом соответствии с положениями Международной конвенции ПДНВ-78 (с учетом актуальных изменений и дополнений). Данная подготовка реализуется через основные и дополнительные образовательные программы. Ее ключевая задача – выработка у будущих моряков профессиональных навыков для эффективного выполнения повседневных задач, а также для принятия верных решений в критических и аварийных ситуациях. Конечная цель обучения заключается в обеспечении безопасности человеческой жизни, сохранности морских судов и предотвращении загрязнения окружающей среды. Нормативно-правовую базу данного процесса составляют международные акты в сфере морского судоходства: Конвенция SOLAS-74/78, Конвенция ПДНВ-78 (с учетом актуальных поправок), Конвенция МАРПОЛ-73/78 (с дополнениями), а также Конвенция МОТ о труде в морском судоходстве (MLC 2006). Анализ приведенных руководящих документов и рабочих учебных планов по исследуемой учебной дисциплине показывают, что *содержательный аспект конвенционной подготовки детерминирован рядом фундаментальных составляющих*.

Основной из них является *теоретическая база профессионального обучения.* В рамках данного этапа профессиональной подготовки курсанты осваивают фундаментальные принципы международного морского права, закрепленные в конвенциях и кодексах ИМО. Изучаемый материал охватывает главные аспекты обеспечения безопасности мореплавания, предотвращения антропогенного воздействия на морскую среду, а также требования к квалификации и дипломированию специалистов морского флота.

Второй по значимости – это *изучение учебных курсов, полностью отвечающих стандартам Международной конвенции ПДНВ-78, и иных нормативных актов*. В перечень обязательных дисциплин входят начальная подготовка по безопасности (НПБ), подготовка по охране, расширенный курс борьбы с пожаром, оказание первой медицинской помощи, а также подготовка специалистов по работе со спасательными шлюпками и плотами (за исключением скоростных дежурных шлюпок).

К третьей составляющей относится *практическая отработка навыков и умений* через практические занятия, лабораторные работы и тренировки на тренажёрах. Курсанты отрабатывают: а) применение разнообразных судовых спасательных средств и другого оборудования; б) действия в аварийных и чрезвычайных ситуациях (пожар, затопление, потеря плавучести); в) эвакуацию с гибнущего судна; г) использование противопожарного оборудования и средств индивидуальной защиты; д) оказание первой помощи пострадавшим.

Четвертой составлявшей является *формирование комплекса профессионально важных качеств,* включающего развитие ответственности, дисциплины, исполнительности, инициативности, умения работать в команде, способности быстро принимать грамотные решения в сложных условиях.

Пятой составляющей *является самостоятельная работа курсантов* (охватывает изучение нормативно-правовой базы, новой научно-технической информации, связанной с конвенционными дисциплинами, развитие навыков самоорганизации и самообучения).

На шестой позиции – *контроль и оценка уровня подготовки*. Система проверки результативности успеваемости базируется на сочетании теоретического тестирования и оценки практической подготовки обучающихся. Итогом обучения является выдача сертификата установленного образца с пятилетним сроком действия.

Анализ публикаций С.И. Кондратьева, А.Л. Боран-Кешишьяна, А.Н. Томилина и других авторов показывает, что конвенционная подготовка в морском вузе – это не просто лекции, а целостная система конвенционного обучения и воспитания. Согласно взглядам этих авторов, такая система сочетает теорию с практикой, прививает и развивает у курсантов не только знания, но и практические навыки, а также формирует устойчивую мотивацию к освоению материала и приобретению необходимых компетенций, потребных для будущей профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можем выделить следующие *характерные черты конвенционной подготовки специалистов морского профиля*: а) строгое соответствие нормативным документам ИМО и РФ; б) базирование на основополагающих принципах ИМО; в) обеспечение синергии теоретического обучения и формирования практического опыта; г) направленность на формирование готовности к компетентным действиям в различных ситуациях на судне (повседневных, аварийных, критических).

Практическая реализация предложенного формата конвенционной подготовки всех категорий моряков привела к статистически значимому снижению частоты морских инцидентов, включая утрату судов и человеческие жертвы. Вместе с тем большинство авторов (В.В. Астреин, А.Л. Боран-Кешишьян, В.И. Дмитриев, С.И. Кондратьев и др.) подчеркивают, что текущие конвенционные требования диктуют необходимость дальнейшей концептуальной доработки и совершенствования.

Организация обучения по дисциплине «Подготовка по охране судна» в морском вузе имеет ряд *специфических черт,* обусловленных международными стандартами:

1. Неукоснительное соблюдение нормативной базы ИМО (конвенций, кодексы, резолюции, циркуляры). Учебные программы жестко привязаны к профессиональным компетенциям, необходимым для обеспечения безопасности судна, защиты экипажа и предотвращения экологических рисков. Основная задача курса заключается не только в теоретической подготовке, но и в выработке у курсантов практических навыков: идентификации угроз, реализации протоколов безопасности и эффективного управления действиями персонала в условиях кризиса.

2. Интеграция теории и практики. Программа обучения базируется на балансе теоретических знаний и интенсивной практической подготовке. Учебный процесс включает работу с судовым оборудованием, моделирование аварийных ситуаций и использование специализированных тренажеров. Приоритетной задачей является формирование у курсантов автоматизированных навыков обеспечения безопасности судна, включая процедуры досмотра грузов и контроля доступа посетителей. Для достижения высокого уровня подготовки применяются современные методы, такие как анализ кейсов, ролевые игры, разработка индивидуальных протоколов безопасности, а также использование VR-технологий, позволяющих отрабатывать действия в условиях, максимально приближенных к реальности, без риска для безопасности.

3. Использование познавательного интереса как ресурса обучения. А.Н. Томилин обосновывает необходимость стимулирования познавательной активности курсантов в рамках конвенционной подготовки, рассматривая её как базис профессионального становления моряков. Освоение данных программ обеспечивает формирование навыков, критически важных для обеспечения безопасности судна, включая противодействие несанкционированному доступу и реагирование на чрезвычайные ситуации [3]. Ввиду высокой сложности морских инцидентов и жестких профессиональных стандартов, преподавателям важно развивать у обучающихся внутреннюю мотивацию к обучению. Это является необходимым условием подготовки конкурентоспособного специалиста, востребованного в современной морской индустрии [4].

4. Самостоятельная работа как ключевой элемент обучения. Значительная часть образовательной программы отведена под самостоятельную работу обучающихся. Взаимодействие с документацией ИМО, кейс-стади, разработка проектов и написание исследовательских работ способствуют развитию аналитического и критического мышления, формированию умения работать с профильными источниками и совершенствование навыков автономного обучения.

5. Интеграция инновационных образовательных технологий. Учебный процесс модернизируется за счет внедрения цифровых обучающих платформ, интерактивных методических материалов и автоматизированных систем контроля знаний. Практическая подготовка дополняется выездными занятиями на базе профильных научно-исследовательских институтов и специализированных береговых учебно-тренировочных центров.

6. Жесткая система аттестации. Уровень подготовки курсантов подвергается регулярному мониторингу посредством тестирования (промежуточного, итогового), письменных работ и практических испытаний. По результатам успешной сдачи дифференцированных зачетов обучающимся выдается сертификат государственного образца, срок действия которого составляет пять лет.

7. Прохождение плавательной практики. Учебный план предусматривает обязательную морскую практику продолжительностью не менее 12 месяцев (два раза по шесть месяцев). Данный этап направлен на практическое закрепление теоретических знаний, приобретение профессиональных навыков работы в составе экипажа, развитие компетенций в области межкультурного взаимодействия и освоение правил внутреннего распорядка на судне.

8. Развитие профессиональных компетенций и личностного потенциала. Программа обучения направлена не только на освоение профильных техниче-

ских навыков, но и на совершенствование «мягких навыков» (soft skills): ответственности, стрессоустойчивости, командного взаимодействия, лидерства и способности к оперативному принятию решений в условиях ограниченного времени.

9. Роль тренажерной подготовки в образовательном процессе. Нормативно-правовая база РФ (приказ Минтранса от 10.02.2010 № 32) регламентирует использование тренажеров, одобренных Росморречфлотом [5]. Данная система обучения базируется на двух фундаментальных принципах: во-первых, строгом соблюдении требования к эксплуатации исключительно сертифицированного оборудования; во-вторых, на необходимости верификации компетенций обучающихся, которая осуществляется через практическую демонстрацию навыков на итоговых испытаниях. К тренажёрам предъявляются следующие требования: 1) соответствие целям и задачам конвенционной подготовки; 2) воспроизводство эксплуатационных возможностей судового оборудования на уровне реальности, соответствующем целям профессионального обучения.

Для подготовки по охране судна используются специализированные тренажёры и симуляторы (табл. 1).

Таблица 1

Виды тренажёров и симуляторов

Виды	Краткая характеристика
Симуляторы системы судового охранного оповещения (ССОО)	– для отработки процедур оповещения о попытках нарушения охраны
Имитаторы систем контроля доступа	– для тренировки распознавания подозрительных действий (цифровые замки, пломбы, карточки посетителей)
Симуляторы с элементами виртуальной реальности (VR)	– позволяют моделировать сложные и нестандартные ситуации, включая атаки с применением оружия
Программные комплексы для тестирования знаний	– «Дельта-ОСПС», которые используются для проверки теоретических знаний

В последнее десятилетие все активнее становится использование в профессиональной подготовке симуляторов. В ходе занятий по конвенционной дисциплине «Подготовка по охране судна» применяются симуляторы охраны судна и портовых средств (ISPS Code, SSAS, VTS/port operations) – сценарии по противодействию актам незаконного вмешательства, действиям при тревогах, взаимодействию с портовыми властями, которые позволяют закрывать требования Кодекса ОСПС и отрабатывать процедуры на уровне экипажа.

В.В. Ганнесен, Е.Е. Петрова, И.С. Карпушин [6], А.С. Шаратов [7] и др. рекомендуют при работе на тренажерах строго следовать установленным методикам, особенно соблюдать установленные алгоритмы действий (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм применения методики

Действия	Краткая характеристика
Предварительное информирование	– обучающимся заранее предоставляют материалы с целями и задачами упражнений
Ознакомление с оборудованием	– до начала практических занятий обучающиеся должны изучить интерфейс и функционал тренажёра
Инструктаж по безопасности	– проводится подробный инструктаж по правилам работы с тренажёром
Демонстрационные упражнения	– инструктор показывает правильные действия на главном рабочем месте
Самостоятельная отработка	– обучающиеся выполняют упражнения самостоятельно под контролем инструктора
Разбор и оценка	– после выполнения заданий проводится разбор, анализируются ошибки и даются пояснения

Изучение опыта проведения занятий по конвенционной дисциплине «Подготовка по охране судна» таких преподавателей, как В.В. Астреин, В.А. Козенков, В.А. Кузьменко, А.П. Ремнев, А.Н. Томилин, позволили определить следующие *особенности учебно-воспитательной деятельности*:

– заблаговременная разработка сценариев отрабатываемых упражнений, их соответствие рабочей программе;

– выбор демонстрационных упражнений, проводимых преподавателем;

– отработка групповых сценариев («мультиплеер») – курсантам назначаются разные функции при решении общей задачи, что развивает навыки взаимодействия;

– эффективное наблюдение (занятия проводятся под постоянным контролем преподавателя и инструктора берегового учебного тренировочного центра, с речевым контактом и визуальным наблюдением за действиями обучающихся);

– рекомендации курсантам конкретных упражнений для самостоятельной работы.

Таким образом, тренажеры и симуляторы, применяемые в процессе обучения защите судов, выступают не как вспомогательное средство, а как неотъемлемая часть подготовки, направленная на формирование у курсантов практических умений выявлять опасности, выполнять протоколы оповещения и координировать действия в условиях кризиса. Эксплуатация данных технических средств осуществляется в строгом соответствии с требованиями законодательных актов как национального, так и международного уровня.

*Роль преподавательского состава и инструкторов в обеспечении качества конвенционной подготовки***.** Эмпирические данные, полученные в ходе наблюдения и опросов субъектов образовательного процесса, свидетельствуют о том, что результативность конвенционной подготовки детерминирована не только содержательным наполнением учебных программ, но и личностно-профессиональными характеристиками инструкторов. К числу детерминант успеха относятся высокий уровень предметной компетенции, такт и педагогическое мастерство в области мотивации обучающихся, создание благоприятного психологического климата и вариативность используемых образовательных технологий.

На результативность освоения курса «Подготовка по охране судна» воздействует следующая *совокупность детерминант, связанных с личностью и профессиональным бэкграундом обучающихся*:

– *индивидуально-психологические, деловые и профессиональные качества*, охватывающие: а) мотивационный аспект: заинтересованность курсанта в изучении конвенционных требований; б) базовую подготовку: степень владения смежными дисциплинами (навигация, основы безопасности, оказание первой помощи), определяющая темп и глубину усвоения материала; в) психологический профиль: уровень стрессоустойчивости, оперативность принятия решений в критических условиях и навыки командного взаимодействия; г) возрастной фактор и опыт: влияние стажа на восприятие учебного процесса – от нехватки практического опыта у новичков до возможного снижения когнитивной активности у опытных специалистов;

– *качество и наполнение образовательной программы*, основными критериями которого являются: а) международная стандартизация. Программа должна строго соответствовать актуальным требованиям Конвенции ПДНВ, Кодекса ОСПС и резолюций ИМО. Игнорирование всех этих норм делает профессиональную подготовку неполноценной; б) прозрачность целей. Обучение должно начинаться с четкого определения ожидаемых компетенций. Без конкретных целевых ориентиров невозможно выстроить качественный образовательный процесс; в) соотношение теории и практики. Эффективность курса зависит от баланса между изучением нормативной базы и отработкой навыков в условиях, имитирующих реальные угрозы или нарушения безопасности. Дефицит практики снижает качество усвоения материала; г) практическая значимость. Использование реальных кейсов (инцидентов с попытками проноса запрещенных предметов; проникновение безбилетных пассажиров и др.) повышает вовлеченность и прикладную ценность обучения;

– стержневые составляющие организации учебного процесса: а) экспертиза преподавательского состава. Профессионализм и вовлеченность преподавателей и инструкторов позволяют эффективно доносить материал, доступно объяснять сложные темы и обеспечивать качественную обратную связь; б) интерактивный формат обучения – смещение акцента с классических лекций на практические методы (кейс-стади, ролевые игры, разбор реальных ситуаций) способствует лучшему усвоению знаний и повышает интерес слушателей; в) материально-техническое оснащение – наличие современной ресурсной базы аудиторий и учебного центра. Наличие современных тренажёров, симуляторов, наглядных пособий и актуальных учебных материалов напрямую влияет на качество отработки практических навыков и формирование необходимых умений; г) организация времени и нагрузки. Слишком плотный график, нехватка перерывов или высокая общая учебная нагрузка снижают эффективность и результативность занятий;

– внешние условия и среда. К ним относятся: а) поддержка со стороны работодателя. Если компания, для которой обучаются будущие специалисты, не создаёт условий для применения полученных знаний (нет доступа к реальным кейсам, не выделяются ресурсы на дополнительные учения и занятия), мотивация учиться падает; б) требования международных стандартов. Если в стране действуют дополнительные национальные требования, которые не учтены в программе, это может создать путаницу и снизить доверие к диплому.

Таким образом, специфика организации учебного процесса в морском вузе при изучении всех конвенционных дисциплин направлена на всестороннюю подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к действиям в экстремальных условиях и строго следующих международным стандартам безопасности.

Чтобы улучшить конвенционную подготовку курсантов по дисциплине «Подготовка по охране судна» целесообразно внедрить следующие меры, которые могут быть использованы преподавателями и инструкторами морских учебных заведений:

1. Актуализация учебных программ и материалов, их соответствие требованиям ИМО. Для этого следует: а) обеспечить регулярный пересмотр программ с учётом последних изменений в Международном кодексе по охране судов и пор-

товых средств (МК ОСПС) и Кодексе ПДНВ; б) внедрение кейс-метода, предусматривающего разбор реальных инцидентов или смоделированных ситуаций из практики, чтобы курсанты понимали, как применять нормы на деле; в) обновление учебно-методического обеспечения путем создания электронных баз данных с актуальными нормативными актами, инструкциями, видеоматериалами по охране судна.

2. Усиление практической направленности обучения по конвенционным дисциплинам. Для этого необходимо: а) расширение тренажёрной подготовки на специализированных симуляторах (для отработки действий при несанкционированном доступе, использовании средств охраны). Это позволяет довести до автоматизма навыки, требуемые Конвенцией ПДНВ; б) организация практики на учебных и реальных судах. Это даёт возможность курсантам применить знания в реальных условиях, изучить судовые процедуры охраны и отработать взаимодействие с экипажем; в) проведение комплексных учений и тренировок с моделированием реальных угроз и чрезвычайных ситуаций.

3. Повышение квалификации преподавателей и инструкторов. Реализация этого направления требует: а) организации регулярных курсов повышения квалификации для преподавателей с акцентом на современные педагогические технологии и конвенционные требования; б) обмен опытом путем приглашения практикующих капитанов-наставников, судоводителей и инструкторов из судоходных компаний для проведения мастер-классов и лекций; в) разработка методических материалов (кейсы, ситуационные задачи) для преподавателей, чтобы они могли эффективнее транслировать знания курсантам.

4. Использование современных образовательных технологий, что предусматривает: а) внедрение элементов дистанционного обучения для самостоятельного изучения отдельных тем, в том числе положений и норм МК ОСПС; б) применение интерактивных платформ для тестирования, симуляций и совместной работы над проектами; в) использование VR-технологий для погружения в сценарии угроз и отработки реакций в виртуальной среде.

5. Совершенствование системы оценки и контроля. По этому направлению следует осуществить: а) внедрение непрерывной системы контроля (текущие опросы, практические задания, тренажёры, промежуточные аттестации) для своевременной коррекции пробелов в знаниях; б) разработку детализированных критериев оценки, которые охватывают не только теоретические знания, но и практические навыки и умения; в) анализ типичных ошибок курсантов в ходе практических занятий и зачётов для корректировки методики обучения.

6. Развитие мотивации и профессионального интереса путём: а) применения активных методов обучения (дискуссии, кейс-стади, ролевые игры), которые повышают вовлечённость курсантов; б) формирования у курсантов и студентов-заочников понимания значимости конвенционной подготовки для будущей профессии и личной безопасности; в) стимулирование самостоятельной работы (задания на поиск дополнительной информации, подготовку рефератов, проектов и презентаций по актуальным вопросам охраны судна).

7. Укрепление связей с судоходными компаниями, реализация чего будет эффективной при: а) заключение договоров о сотрудничестве для организации практики и совместных мероприятий; б) привлечение практикующих специалистов к разработке программ и проведению занятий; в) организации стажировок и мастер-классов с участием представителей компаний.

Реализация этих мер поможет сформировать у курсантов устойчивые компетенции, необходимые для профессионального выполнения обязанностей по охране судна в соответствии с международными требованиями.

В заключение следует отметить, что тема обеспечения высокого уровня безопасности мореплавания, защиты судна от пиратских атак, захвата судна и разбоя актуальна по ряду ключевых причин, которые затрагивают как глобальные интересы российского государства и международной торговли, так и непосредственные риски для жизни людей и экономической стабильности. Важнейшими из них являются угрозы для жизни и здоровья членов экипажа и пассажиров; экономические потери и риски для судоходства; нарушение принципов свободы судоходства; технологические вызовы и др. Для успешного решения поставленных задач необходима глубокая подготовка курсантов морских учебных заведений в сфере безопасности судов, а также слаженная работа экипажей, судовладельцев и портовых властей. Освоение дисциплины «Подготовка по охране судна» дает курсантам необходимый арсенал компетенций, включающий теоретические знания и практические навыки, потребные для уяснения обучающимися значимости охраны судна, и умения реализовать весь комплекса задач поддержания высокой бдительности и способности противостоять любым провокациям и захватническим попыткам пиратов и террористов. Специфика подготовки курсантов по дисциплине «Подготовка по охране судна» строится на сочетании конвенционных требований Международной морской организации, нормативных документов (в первую очередь Конвенции ПДНВ и Кодекса ОСПС), а также на формировании практических навыков для работы в условиях повышенных рисков. Успешное освоение рабочей программы позволяет выпускникам получить рабочий диплом и приступить к профессиональной деятельности в соответствии с международными стандартами. В результате исследования темы уточнена специфика подготовки обучающихся по конвенционной дисциплине «Подготовка по охране судна». Сформулированы конкретные меры по улучшению качества и результативности конвенционной подготовки курсантов по дисциплине «Подготовка по охране судна». Исследованная тема обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью, которые представляют интерес для преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки и обучающихся морских образовательных организаций. Полученные данные могут быть интегрированы в процесс актуализации образовательных программ морских вузов, использованы при создании современных учебно-методических комплексов, а также послужат базой для программ профессионального развития профессорско-преподавательского состава. Перспективы исследования ориентируют на изучение психолого-педагогических аспектов конвенционного обучения курсантов морского вуза в условиях цифровизации морского образования.

Библиографический список

1. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1 (102): 7–12.
2. Томилин А.Н. Конвенционная подготовка как уникальная профессиональная ценность подготовки курсантов морского вуза. *Аксиологический подход в практике обучения и воспитания курсантов морского вуза:* коллективная монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023: 60–76.
3. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
4. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
5. *Об утверждении Положения об одобрении типов аппаратуры и освидетельствовании объектов и центров*. Приказ Минтранса РФ от 10 февраля 2010 г. N 32. Available at: https://base.garant.ru/198540/?ysclid=msral95b9e899800202
6. Ганнесен В.В., Петрова Е.Е., Карпушин И.С. Тренажерная подготовка как инструмент снижения количества технических аварий морских судов. *Научные труды Дальрыбвтуза*. 2024; Т. 70, № 4: 179–185.
7. Шаратов А.С., Шаратова Н.В., Масленников А.Е. Использование тренажера машинного отделения для лабораторного практикума при подготовке судового инженера-механика. *Современные тенденции практической подготовки в морском образовании*: материалы III Национальной научно-практической конференции. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2022: 218–232.

References

1. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1 (102): 7-12.
2. Tomilin A.N. Konvencionnaya podgotovka kak unikal'naya professional'naya cennost' podgotovki kursantov morskogo vuza. *Aksiologicheskij podhod v praktike obucheniya i vospitaniya kursantov morskogo vuza:* kollektivnaya monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2023: 60-76.
3. 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.
4. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
5. *Ob utverzhdenii Polozheniya ob odobrenii tipov apparatury i osvidetel'stvovanii ob`ektov i centrov*. Prikaz Mintransa RF ot 10 fevralya 2010 g. N 32. Available at: https://base.garant.ru/198540/?ysclid=msral95b9e899800202
6. Gannesen V.V., Petrova E.E., Karpushin I.S. Trenazhernaya podgotovka kak instrument snizheniya kolichestva tehnicheskih avarij morskih sudov. *Nauchnye trudy Dal'rybvtuza*. 2024; T. 70, № 4: 179-185.
7. Sharatov A.S., Sharatova N.V., Maslennikov A.E. Ispol'zovanie trenazhera mashinnogo otdeleniya dlya laboratornogo praktikuma pri podgotovke sudovogo inzhenera-mehanika. *Sovremennye tendencii prakticheskoj podgotovki v morskom obrazovanii*: materialy III Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kerch': FGBOU VO «Kerchenskij gosudarstvennyj morskoj tehnologicheskij universitet», 2022: 218-232.

Статья поступила в редакцию 15.09.26

УДК 378.016

Mashinyan A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: mash404@mail.ru*
Kochergina N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian National Research Medical University n.a. N.I. Pirogov (Moscow, Russia), E-mail: kachergina@mail.ru*
Tarasov A.E., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: tarasovay01@yandex.ru*
Babaev D.D., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: Docent1970mei@gmail.com*

THE DEVELOPMENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE ENGINEERS THROUGH THE STUDY OF GENERAL PHYSICS. The article examines a problem of general professional training for future engineers in the context of teaching them general physics. The relevance of this problem is justified by the need to create technological sovereignty in Russia. As a result of the study, the main provisions of the methodology for developing general professional competencies in teaching physics to future engineers have been formulated. A set of methods for developing the general professional competencies of a future engineer in the context of teaching general physics has been identified and substantiated; it includes solving physics problems with an engineering context; professionally oriented instruction during lectures; conducting stand-based, virtual laboratory work and a physics practical class. Educational tools have been developed and systematized: engineering-oriented physics problems, engineering-oriented applied material for lectures and laboratory work. This study contributes to the development of the theory of professionally oriented training of future engineers in courses of basic disciplines. The results of the study will be useful to teachers and students of technical universities.

Keywords: **technical education, engineering competencies, technical abilities, sociocultural aspects, psychological and pedagogical aspects, general physics**

А.А. Машиньян*, д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: mash404@mail.ru*
Н.В. Кочергина*, д-р пед. наук, проф., Российский национальный медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва, E-mail: kachergina@mail.ru*
А.Е. Тарасов*, канд. техн. наук, доц., Национальный исследовательский университета «МЭИ», г. Москва, E-mail: tarasovay01@yandex.ru*
Д.Д. Бабаев*, канд. техн. наук, доц., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: Docent1970mei@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

В статье рассматриваются проблемы общепрофессиональной подготовки будущих инженеров при обучении их общей физике. Актуальность темы обоснована необходимостью создания в России технологического суверенитета. В результате исследования сформулированы основные положения методики формирования общепрофессиональных компетенций при обучении физике будущих инженеров. Выделен и обоснован комплекс методов для формирования общепрофессиональных компетенций будущего инженера при обучении общей физике, включающий решение физических задач с инженерным контекстом; профессионально направленное обучение на лекциях; проведение стендовых, виртуальных лабораторных работ и физического практикума. Разработаны и систематизированы средства обучения: инженерно-ориентированные физические задачи, инженерно-направленный прикладной материал к лекциям и лабораторным работам. Данное исследование способствует развитию теории профессионально-направленного обучения будущих инженеров в курсах базовых дисциплин. Результаты исследования будут полезны преподавателям и студентам технических университетов.

Ключевые слова: **техническое образование, инженерные компетенции, технические способности, социокультурные аспекты, психолого-педагогические аспекты, общая физика**

Президент России В.В. Путин поставил цель обеспечения приоритетных направлений научно-технологического развития инженерными кадрами. Для достижения этой цели была создана общенациональная программа «Приоритет-2030», согласно которой необходима реализация стратегических задач, направленных на модернизацию и оптимизацию образовательной системы университетов. Среди таких задач:

1) внедрение современных образовательных технологий, инновационных методик преподавания и активное использование практико-ориентированных подходов;

2) усиление взаимодействия с индустриальными партнерами и активное участие в научно-исследовательских проектах;

3) детализация модели сотрудничества между вузами и промышленными компаниями для создания эффективных механизмов взаимодействия и обеспечения практической направленности образовательного процесса [1].

В современном мире потребность в качественном инженерном образовании стала более очевидной из-за агрессивной политики «коллективного Запада», направленной на стратегическое поражение России. Зависимость российской промышленности от западных технологий, искусственно созданная в 1990-е годы, в XXI веке привела к необходимости импортозамещения. В связи с этим правительство России уделяет большое внимание развитию инженерного образования. Премьер-министр М.В. Мишустин подчеркнул, что технологический суверенитет России зависит от кадрового потенциала, значительную часть которого составляют технические специалисты. Поэтому необходимо уделять особое внимание качеству их подготовки, особенно сейчас, когда беспрецедентные санкции создают серьёзные проблемы для отечественной промышленности [2].

Для решения задач в масштабе государства действуют кластеры проекта «Профессионалитет», объединяющие колледжи и промышленные предприятия. Профессионалитет – это образовательная программа в колледжах, которая позволяет стать высококвалифицированным специалистом на ведущем предприятии региона, в ее рамках создаются образовательные кластеры с ведущими предприятиями [3]. Эффективна инициатива «Передовые инженерные школы», создаваемая на базе вузов, в настоящее время работают 50 центров, их число к 2030 году должно удвоиться [4]. Партнёры университетов – сотни высокотехнологичных компаний, включая индустриальных лидеров в энергетике, автопроме, авиа- и судостроении. Для поддержки университетов в программе «Приоритет-2030» с целью развития научной деятельности, связи с производствами и запуска технологических проектов предоставляются гранты.

Главной стратегией развития Российской Федерации является ее технологическая независимость, основанная на современном, качественном, инновационном инженерном образовании. Особое место в инженерном образовании занимает обучение физике, без которой невозможно знание основ техники и технологии производства в целом. Для будущих инженеров любого направления подготовки важны не только базовые знания по физике, но и исследовательские, проектировочные и конструкторские знания и умения, которые образуют основу общепрофессиональных компетенций. Формирование общепрофессиональных компетенций невозможно без выяснения социокультурных условий становления и развития технического образования.

Объектом исследования является процесс обучения общей физике в техническом университете. Целью исследования выступает формирование общепрофессиональных компетенций будущих инженеров при обучении их общей физике.

Для решения поставленной цели были сформулированы задачи исследования:

– проанализировать социокультурные условия становления и развития технического образования в России;

– выяснить значение и место общепрофессиональных компетенций в составе ФГОС ВО – 3++ для инженерных специальностей университетов;

– определить основные положения методики, комплекс методов и средств формирования общепрофессиональных компетенций будущих инженеров при обучении их общей физике;

– проверить сформированность общепрофессиональных компетенций у студентов 2 курса при обучении их общей физике.

Научная новизна исследования состоит в выделении и обосновании комплекса методов для формирования общепрофессиональных компетенций будущего инженера при обучении общей физике: решение физических задач с инженерным контекстом; профессионально направленное обучение будущих инженеров на лекциях; проведение лабораторных работ по физике проектировочного характера, в том числе реального лабораторного практикума, стендовых и виртуальных лабораторных работ. Теоретическая значимость исследования заключается в выделении и обосновании основных положений методики формирования общепрофессиональных компетенций при обучении физике будущих инженеров. Это вносит вклад в развитие теории профессионально направленного обучения базовым дисциплинам в техническом вузе. Практическая значимость состоит в разработке средств обучения прикладного характера: инженерно-ориентированных физических задач, инженерно-направленного прикладного мате-

риала к лекциям, конструкторских и проектировочных заданий к лабораторным работам.

В исследовании применялись методы анализа и обобщения документов правительства и современных ФГОС ВО-3++ для выяснения состава и структуры общепрофессиональных компетенций будущих инженеров; моделирование и обоснование комплекса методов для формирования общепрофессиональных компетенций будущего инженера при обучении общей физике; конструирование и создание инженерно-ориентированных задач, заданий для лабораторных работ и прикладного материала инженерного характера к лекциям; опытное преподавание с использованием созданного комплекса методов; применение методов математической статистики для определения сформированности общепрофессиональных компетенций ОПК-1 и ОПК-2 в соответствии с установленными индикаторами сформированности.

При решении первой задачи исследования установлено, что техническое образование начало зарождаться вместе с началом эры разделения труда в производительной отрасли. Разделение труда позволило максимально оптимизировать наипростейшую ремесленную модель производства. Рост развития науки в эпоху Возрождения привел к появлению простейших производственных станков, ознаменовавших начало эпохи первой производственной технологии – мануфактурного производства.

Появление производственных механизмов и станков, мануфактурных предприятий вызвало потребность в специалистах, способных эти производственные механизмы и станки обслуживать и ремонтировать, а также конструировать и реконструировать производства в целом. Сначала обучение таких специалистов было «штучным», но впоследствии стали образовываться ремесленные училища для массового обучения технических специалистов. Вся последующая история развития науки и техники отражалась на уровне технического образования.

История высшего инженерного образования в России – это путь от простых школ Петра I до одной из самых сильных в мире инженерных школ, который прошел через периоды взлетов, радикальных экспериментов и поиска новой идентичности в современных условиях. Основные периоды становления высшего инженерного образования в России приведены в табл. 1.

Система государственного инженерного образования в России была заложена более трех веков назад. Зарождение высшего инженерного образования происходило в эпоху Петра I и связано с военными потребностями России (XVIII век). В этот период в 1701 году была создана «Школа математических и навигацких наук». Это было первое светское государственное учебное заведение, готовившее специалистов для флота и армии. Вслед за ней в Москве открылись Артиллерийская школа (1701) и Инженерная школа (1712). На этом этапе инженерное образование было нацелено преимущественно на удовлетворение военных нужд государства.

В 1773 году был учрежден Горный институт в Санкт-Петербурге – первый в стране технический вуз, предназначенный для подготовки специалистов для горно-промыслового и литейного дела. В конце XVIII века главной тенденцией развития стало возвращение к принципам все-сословности и практикоориентированности.

В XIX – начале XX века происходило становление и расцвет инженерного образования. XIX век стал временем активного строительства инфраструктуры и промышленного роста, что потребовало новых специалистов. К середине XIX века российское инженерное образование по своему уровню уже не уступало западноевропейскому.

В этот период открываются ключевые вузы: Институт Корпуса инженеров путей сообщения (1809), Технологический институт (1828), Московское ремесленное училище (1830, будущее МГТУ им. Баумана).

Реформы Александра II (1860-е гг.) – великие реформы – сыграли огромную роль в развитии системы инженерного образования. Были либерализованы академические свободы, снижены сословные барьеры для получения образования и, что самое важное, оформилась собственная российская дидактико-методическая система подготовки инженеров – «русский метод».

В 1868 году создано Императорское Московское техническое училище (ИМТУ), которое получило статус высшего специального учебного заведения.

К началу Первой мировой войны Российская система высшего технического образования по всем параметрам заметно превосходила германскую. В 1914 году в России насчитывалось 105 высших учебных заведений, из них 18 технических, где обучались около 25 тысяч студентов.

Советский период (1917–1991) характеризовался тенденцией «от экспериментов к индустриальной мощи». Он стал временем колоссальных преобразований, как позитивных, так и противоречивых. СССР получил от Российской империи сильную и сбалансированную фундаментальную систему технического образования, которая сохранялась фактически до реформы 1930 года.

Реформа 1930 года и постановление «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков» радикально изменило систему инженерного образования. Крупные политехнические вузы были разделены на отраслевые институты, готовившие узких специалистов для конкретных производств. Срок обучения был сокращен до 3–4 лет, а фундаментальность принесена в жертву массовости.

Коррекция курса понадобилась уже в 1936 году. Быстро выяснилось, что качество подготовки инженеров неудовлетворительное. Постановление 1936 года «О работе высших учебных заведений» восстановило традиции русской инженерной школы, вернув срок подготовки к 5–6 годам и вновь сделав акцент на фундаментальности образования.

Золотым веком советского инженерного образования стали 50–80-е годы XX века. Советская система высшего технического образования достигла своего расцвета, став одной из лучших в мире. Была создана мощная система подготовки инженерных кадров для всех отраслей народного хозяйства. За период с 1930 по 1940-е годы количество технических вузов в СССР увеличилось в 4 раза.

Составителями содержания образования физике в советской модели инженерного образования были многие выдающиеся физики. В их числе В.А. Фабрикант – действительный член АПН СССР, профессора А.А. Детлаф, В.И. Иверонова, А.К. Кикоин и И.К. Кикоин, И.В. Савельев, Д.В. Сивухин, Б.М. Яворский и другие. На кафедре физики им. В.А. Фабриканта МЭИ применяется учебник А.А. Детлафа и Б.М. Яворского [5]. В новом XXI веке эти учебники регулярно переиздаются, потому что до настоящего времени они используются студентами инженерных вузов и их преподавателями.

Благодаря их трудам именно эта модель инженерного образования обрела широкую известность во всём мире. Ей стали восхищаться, её начали копировать иностранные университеты по всему миру, особенно после запуска Советским Союзом первого спутника Земли 4 октября 1957 года и вывода на орбиту первого космонавта 12 апреля 1961 года.

Современный этап инженерного технического образования можно охарактеризовать как «Вызовы и поиск новой модели». После распада СССР инженерное образование в России столкнулось с серьезными вызовами. Кризис 1990-х привел к разрыву экономических связей, кризис в промышленности и массовость образования привели к снижению статуса и престижа инженерной профессии.

Инициаторами развала физико-технического образования были «специалисты», приехавшие из США для оказания «помощи» в переводе экономики России на рыночные рельсы. Устранять последствия оказанной «помощи» наша страна начала только в 2024 году, когда Президент России В.В. Путин заявил в послании Федеральному собранию, что необходимо отказаться от болонской системы, навязанной нам Западом.

Если в начале 2000-х годов в высшем инженерном образовании применялась болонская система, то, начиная с 20-х годов XXI века, стала создаваться новая национально ориентированная система инженерного образования. Перед системой российского инженерного образования стоит задача подготовки кадров для «прорывных отраслей»: робототехники, IT-технологий, новых материалов и энергетики.

В высшем инженерном образовании начался процесс отказа от болонской системы образования. Если ранее в инженерных вузах студенты получали соот-

Таблица 1

Период	Характеристика периода	Главные инновации (реформы)
(XVIII век)	Зарождение. Эпоха Петра I и военные нужды	Школа математических и навигацких наук. Артиллерийская школа. Инженерная школа. Горный институт
XIX – начало XX века)	Становление и расцвет в Российской империи	Институт Корпуса инженеров путей сообщения. Технологический институт. Московское ремесленное училище. Императорское Московское техническое училище
1917–1991	Советский период	Реформа «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков». «О работе высших учебных заведений». «Золотой век» (50–80 гг.)
С 1991 – по настоящее время	Вызовы и поиск новой модели	Кризис 90-х привел к развалу инженерного образования. Болонская система образования (2000–2020 гг.). Национально-ориентированная система высшего инженерного образования

ветствующее образование в бакалавриате (4 года) и часть студентов в магистратуре (2 года), то сейчас создается специалитет (5 или 5,5 лет).

Разработкой содержания образования или информационной среды инженерного образования ученые занимались всегда и продолжают заниматься и в наши дни. Объясняется это весьма просто: информация имеет ключевое значение для образования, поэтому ее изменение должно постоянно отражаться в школьных и вузовских учебниках. Представленность содержания обучения физике в модели обучения и в учебном процессе является определяющим фактором.

История российской инженерной школы – это постоянный диалог между фундаментальной научной подготовкой и насущными потребностями экономики, между элитарностью и массовостью. Понимание этого сложного пути помогает найти верные ориентиры для ее будущего. *Анализ социокультурных условий становления и развития технического образования в России показал, что революционные преобразования в инженерной подготовке обусловлены существенными изменениями политики (война или смена политических формаций), идущими вслед за ними преобразованиями экономики, влиянием сильного и пассионарного лидера государства, осознанием большинства членов общества необходимости инновационных изменений.*

При решении второй задачи выяснялись значение и место общепрофессиональных компетенций (ОПК) в составе и структуре современного ФГОС ВО 3++ для инженерных специальностей университетов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ (ФГОС ВО 3++) – это актуализированная версия стандартов, которая с 2019 года пришла на смену ФГОС 3+. Ключевое нововведение – усиление связи образования с реальным сектором экономики через ориентацию на профессиональные стандарты.

Структура ФГОС ВО 3++ представляет собой гибкую, но четко организованную систему из трех учебных блоков. Ее главная цель – сблизить академическую подготовку с запросами рынка труда, что достигается за счет единой системы универсальных компетенций; базовых общепрофессиональных компетенций; профессиональных компетенций, которые каждый вуз разрабатывает самостоятельно, ориентируясь на требования конкретных профессиональных стандартов.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу объектов и процессов и необходимых, чтобы качественно, эффективно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (или совокупностью компетенций в определенной сфере), включающее личностное отношение к содержанию компетенции и объектам ее приложения, а также готовность к применению компетенции и наличие опыта ее применения [6].

Структура ФГОС ВО 3++ определяет три основных блока программы, систему компетенций, а также требования к условиям реализации.

Блок 1. Дисциплины (модули). Включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Блок 2. Практика. Включает учебную и производственную практики. Вуз выбирает типы практик из перечня, указанного в стандарте.

Блок 3. Государственная итоговая аттестация (ГИА). Завершается защитой выпускной квалификационной работы и сдачей государственных экзаменов.

Для каждого блока установлены минимальные объемы в зачетных единицах (з.е.), которые могут варьироваться в зависимости от уровня образования (бакалавриат, магистратура, специалитет). При этом общая трудовая нагрузка за один учебный год не должна превышать 70 з.е. (при ускоренном обучении – 80 з.е.).

ФГОС 3++ заменил прежние «общекультурные компетенции» (ОК) на три четкие группы: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Содержание этих компетенций и примеры приведены в табл. 2. Примеры ОПК-3 и ПК-1 приведены для специальности 12.03.02 Оптотехника.

В ФГОС 3++ четко разграничиваются цели разных уровней образования:

– бакалавриат готовит к производственно-технологической и проектно-конструкторской деятельности;

– магистратура ориентирована на подготовку к научно-исследовательской работе;

– специалитет нацелен на информационно-эксплуатационную деятельность.

В обязательную часть образовательной программы входят такие дисциплины, как «История России» (с 2022 года в объеме 4 з.е.), «Философия», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», а также дисциплины по физической культуре и спорту. Эти дисциплины направлены на формирование универсальных компетенций, что отражено в учебном плане и рабочих программах для каждого уровня (бакалавриат, магистратура, специалитет) и направления подготовки.

Дисциплины общетехнического блока – физика, химия, информатика и др. – направлены на формирование общепрофессиональных компетенций. Специальные технические дисциплины имеют целью сформировать профессиональные компетенции ПК. Достижение их сформированности проверяется в курсах специальных технических дисциплин.

Как было отмечено выше, во ФГОС ВО 3++ для каждого направления подготовки указаны только УК, ОПК и ПК. Например, для бакалавриата по направлению подготовки 12.03.02 Оптотехника указано 10 универсальных и 5 общепрофессиональных компетенций. ОПК определяют профессиональное ядро подготовки и формируются в течение всего периода обучения предметам базового и технического циклов [7].

Профессиональные компетенции (ПК) – это главное нововведение ФГОС ВО 3++. Вуз обязан формировать их самостоятельно, на основе анализа профессиональных стандартов (ПС). Вуз может выбрать одну или несколько обобщенных трудовых функций (ОТФ) из профстандарта. Если подходящего профстандарта нет, то провести анализ рынка труда и разработать ПК самостоятельно.

Например, для направления бакалавриата 12.03.02 Оптотехника выделены две профессиональные компетенции. Одна из них представлена в табл. 2 в качестве примера, вторая – ПК-2 имеет формулировку: «Способен осуществлять проектирование и дизайн осветительных установок различного назначения». Для формирования каждой компетенции выделены свои индикаторы достижения (ИД), которые позволяют увидеть уровни формирования каждой компетенции и оценить студента.

Программы и оценочные материалы государственной итоговой аттестации выпускников должны быть направлены на проверку сформированности всех компетенций. Разработке образовательной программы всегда предшествует определение профессиональных компетенций и индикаторов сформированности всех видов компетенций.

Важным понятием, связанным с компетентностным подходом в высшем образовании, является понятие профессиональной компетентности выпускника вуза. Ее можно определить как владение совокупностью общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включающее готовность к применению этих компетенций и наличие опыта их применения.

Компетентность обязательно предполагает наличие опыта применения соответствующей компетенции (или совокупности компетенций). При этом очевидно, что если компетенция связана с будущей профессиональной деятельностью, то при обучении в вузе можно получить лишь минимальный опыт ее применения.

В рамках ФГОС 3++ каждая дисциплина нацелена на формирование конкретного набора компетенций. Для физики это в первую очередь ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4.

ОПК-1 характеризует способность применять естественно-научные и общеинженерные знания, методы математического анализа и моделирования в инженерной деятельности. Усваивая эту компетенцию, студент учится применять фундаментальные законы для решения прикладных задач.

ОПК-2 – это способность проводить измерения, наблюдения, обрабатывать и представлять результаты исследований. Данный навык активно формируется во время лабораторных практикумов и при выполнении исследовательских работ.

ОПК-3 означает способность применять методы поиска, хранения, обработки, анализа и представления информации. Современное преподавание физики невозможно без использования цифровых технологий, компьютерного моделирования и обработки данных.

ОПК-4 – это способность понимать принципы работы и использовать современные информационные технологии. Данная компетенция развивается при работе со специализированным программным обеспечением для физического моделирования и инженерных расчетов.

Таблица 2

№	*Название компетенции*	*Содержание компетенции*	*Примеры компетенции*
1.	Универсальные компетенции (УК).	Единый для всех направлений перечень УК. Они разделены на группы, охватывающие системное мышление, работу в команде, коммуникацию и другие надпрофессиональные навыки	УК-1 (Системное и критическое мышление), УК-2 (Разработка и реализация проектов), УК-3 (Командная работа и лидерство)
2.	Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	ОПК являются базовыми для конкретной укрупненной группы специальностей (УГСН)	ОПК-3. Способен проводить экспериментальные исследования и измерения, обрабатывать и представлять полученные данные с учетом специфики оптических измерений
3.	Профессиональные компетенции (ПК)	ПК не фиксируются в самом ФГОС, но отражены в рабочей программе	ПК-1. Способен осуществлять проектирование, расчёты и конструирование, измерение параметров светотехнического оборудования, осваивать теоретическую и прикладную фотометрию

Итак, общепрофессиональные компетенции занимают в структуре ФГОС ВО 3++ конкретное место: между универсальными (УК) и профессиональными компетенциями (ПК). Они сформулированы в самом ФГОС ВО 3++ и развиваются при обучении студентов инженерных направлений базовым техническим дисциплинам, в том числе физике. Значение усвоения студентами технического вуза ОПК – создание основ профессиональной подготовки для последующего изучения специальных технических дисциплин.

При решении третьей задачи определялись основные положения методики, комплекс методов и средств формирования общепрофессиональных компетенций будущих инженеров при обучении их общей физике.

Формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК) при обучении физике – это не просто передача знаний, а сложный, многоэтапный процесс, который закладывает основу для всей будущей инженерной деятельности. Этот процесс тесно связан с требованиями ФГОС ВО 3++ и реализуется через специальные методики преподавания.

Эффективное формирование ОПК требует выхода за рамки традиционного курса физики. Для этого используются различные методы: решение физических задач с инженерным контекстом; профессионально направленное обучение будущих инженеров на лекциях, проведение лабораторных работ по физике проектировочного характера, в том числе реального лабораторного практикума, стендовых и виртуальных лабораторных работ.

Первый метод – решения физических задач с инженерным контекстом. В данном методе важно сопоставление этапов решения физических и инженерных задач. Это позволяет студентам увидеть, как абстрактные физические законы превращаются в конкретные инженерные решения, формируя познавательно-аналитический, когнитивный и информационно-математический компоненты ОПК.

Вот несколько примеров физических задач с инженерным содержанием, которые применяются при обучении физике в МЭИ. Эти задачи иллюстрируют, как фундаментальные законы физики применяются для решения реальных инженерных проблем (табл. 3).

Представленные в табл. 3 задачи необходимо решать на практических занятиях по общей физике для более глубокого погружения в инженерно-ориентированную физику. Такие задачи есть в сборнике задач преподавателей кафедры физики им. В.А. Фабриканта МЭИ [8], который регулярно переиздается, становится более современным и профессионально ориентированным.

Инженерно-ориентированные задачи можно найти и в других специальных учебных пособиях, составленных для инженерных специальностей университетов. Например, сборник «Задачи по общей и прикладной физике» под редакцией В.Ф. Козлова и других авторов [9]. В нем представлены оригинальные задачи, которые многие годы предлагались студентам факультета аэромеханики и летательной техники МФТИ.

Существуют специальные сборники заданий с олимпиадными задачами для технических вузов, например, задачи Московской олимпиады по физике среди технических вузов. Такие задачи имеют ярко выраженную инженерную направленность.

Второй метод – профессионально направленное обучение на лекциях по физике. Содержание курса физики должно быть наполнено примерами и задачами из будущей профессиональной сферы студентов. Это повышает мотивацию и показывает практическую значимость предмета.

Для создания инженерно-ориентированного лекционного материала нужно делать акцент на физическом смысле. Вместо того чтобы увлекаться сложными математическими выкладками, делать упор на понимание сути явления и его практических проявлений [10]. На лекциях целесообразно показывать связь с профессиональными задачами, приводить примеры из реальной инженерной практики. Показывать, как тот или иной закон работает в конкретных технических устройствах или технологических процессах.

В лекционный материал следует включать разбор задач, моделирующих реальные инженерные ситуации. Это развивает инженерное мышление. Нужно использовать профессиональный контекст, а именно: отбирать материал, который напрямую связан с будущей специальностью студентов. Даже в рамках одного курса для разных направлений акценты могут смещаться.

Для подготовки лекций по общей физике с инженерной направленностью существует целый ряд проверенных учебных и методических материалов. Они помогут не только донести фундаментальные законы, но и наглядно показать их связь с будущей профессиональной деятельностью студентов [11; 12 и др.].

Существуют специальные методические пособия, например, пособие Е.А. Попковой «Методика организации различных форм занятий по курсу общей физики для технических специальностей» [12]. В этом пособии предлагается подход к организации лекций, практических занятий и лабораторных работ. Ключевая ценность – представленность в пособии методических приемов отбора профессионально значимого физического материала и способов его использования для формирования инженерных умений.

Существуют готовые инженерно-ориентированные курсы, имеющие прикладную направленность. Например, курс «Инженерно-ориентированная физика» (СПбГУ) или курс «Введение в общую физику» (СибГУ). Они нацелены на формирование ОПК-1 (способность применять естественнонаучные и общеинженерные знания).

Профессионально направленный лекционный курс не только дает студентам фундаментальные знания, но и формирует у них профессиональное инженерное мышление.

Третий метод – проведение лабораторных работ по физике проектировочного характера, в том числе реального лабораторного практикума, стендовых и виртуальных лабораторных работ.

Инженерная составляющая лабораторных работ по общей физике – это не просто набор технических навыков, а целый комплекс компетенций, формирующих инженерное мышление. Она превращает физическую лабораторию в модель будущей профессиональной деятельности, где студент учится не только наблюдать явления, но и применять их на практике для решения прикладных задач.

В самом деле, традиционные этапы выполнения лабораторных работ по физике требуют выполнения определенных экспериментальных действий:

– изучение физических основ эксперимента (понятий и явлений);
– постановка цели и задач лабораторной работы;
– планирование эксперимента;
– создание и сборка экспериментальной установки;
– проведение измерений;
– обработка и анализ результатов эксперимента;
– формулировка выводов по результатам эксперимента;
– усвоение этих экспериментальных действий приводят к формированию соответствующих экспериментальных умений. Среди последних четко выделяются инженерные умения:
– работа с реальным физическим оборудованием, освоение измерительных приборов и техники безопасности;
– анализ погрешностей эксперимента, построение графиков, применение математических методов для получения достоверных результатов;
– самостоятельное планирование эксперимента, построение и верификация физических моделей;
– проектирование и моделирование экспериментальных установок;
– изучение устройства и физических принципов работы приборов как основы будущих технических разработок;

Планирование эксперимента, поиск нестандартных решений, понимание физики как основы современных технологий приводит к развитию инженерного мышления. В этой связи можно утверждать об огромной инженерной составляющей лабораторных работ физического практикума.

Лабораторные работы знакомят студентов с широким спектром измерительных приборов – от простых микрометров и динамометров до сложных установок, таких как мостик Уинстона или маятник Обербека. Важно не просто использовать прибор, но и понимать его устройство, принцип работы и погрешности измерений.

Таблица 3

Инженерно-ориентированные задачи

Раздел физики	*Содержание задачи*	*Инженерный контекст*
Механика. Задачи этого раздела моделируют поведение конструкций под нагрузкой	*Проектирование балки.* На каком расстоянии *a* от конца балки следует установить опору, чтобы значения наибольших линейных перемещений на консоли и в пролёте были одинаковыми?	Проектировщикам строительных и машиностроительных конструкций важно обеспечить их жесткость и надежность
Электродинамика. Задачи из этой области описывают работу электрических машин, цепей и устройств	*Генерация энергии.* В магнитном поле с большой высоты падает кольцо, имеющее диаметр *d* и сопротивление *R*. Плоскость кольца все время горизонтальна. Найти установившуюся скорость падения кольца, если вертикальная составляющая индукции магнитного поля изменяется с высотой *h* по закону $B = B_0(1+\alpha h)$	Инженерам-электрикам важно понимать явление и применять закон электромагнитной индукции, который лежит в основе работы двигателей, генераторов, трансформаторов
Термодинамика. Задачи этого раздела важны для энергетики, теплотехники и авиастроения	*Теплообменник.* Теплообменник состоит из двух коаксиальных труб длиной *L*. Жидкость течет по внутренней трубе (нагревается), затем через нагреватель и по внешней трубе (охлаждается). Найти максимальную температуру жидкости в установившемся режиме. Даны удельная теплоемкость, тепловой поток, расход жидкости и температура на входе	Инженер-теплотехник должен проектировать теплообменные аппараты, применяемые в химической, нефтегазовой и энергетической промышленности

Инженерная составляющая при работе с оборудованием включает в себя строгое соблюдение правил техники безопасности и развитие навыков работы с реальными, часто сложными экспериментальными установками. Обработка данных и анализ погрешностей – это ключевой элемент, формирующий культуру инженерного труда. Студент учится различать случайные и систематические ошибки, оценивать их влияние на конечный результат и минимизировать их. Это напрямую связано с требованием к точности в реальных инженерных расчетах.

При представлении и интерпретации экспериментальных данных их необходимо уметь представить в виде таблиц и графиков. Определение углового коэффициента наклона графика и его физический смысл – это классическая инженерная задача. При подготовке отчетов оформление результатов в виде структурированных отчетов развивает навыки технической документации, что крайне важно для любого инженера.

Современный физический практикум выходит за рамки простого «подтверждения теории». Он включает самостоятельное планирование: студент учится самостоятельно формулировать задачу, выбирать методику измерений и планировать ход эксперимента. Основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе рассмотрены в работе [13]. Практикум ориентирован на задачи, имеющие прикладную направленность. Например, изучение свойств ферромагнетиков или фазовых сдвигов в цепях переменного тока напрямую связано с электротехникой и материаловедением.

Стендовые лабораторные работы по физике имеет большую инженерную составляющую за счет создания монтажных электрических схем. На кафедре физики им. В.А. Фабриканта применяется специализированный стенд из Комплекта модульного учебного лабораторного оборудования «Электричество и магнетизм» ГалСен® ЭМФ1-Н-Р. Комплект состоит из следующих аппаратных компонентов: «однофазный источник питания с устройством защитного отключения (УЗО); генератор напряжений специальной формы (ГСН); генератор постоянных напряжений (ГПН); наборное поле (НП); блок моделирования полей (БМП) с проводящими планшетами; контейнер с набором миниблоков (НМФ); блок мультиметров (БМФ); рама настольная; контейнер для хранения проводников (КПр); цифровой запоминающий осциллограф (Осц) FNIRSI-1014D или аналогичный». С помощью Стенда студенты выполняют такие эксперименты, как исследование магнитного поля на оси цилиндрической катушки, измерение сопротивления и удельного сопротивления проводника, исследование затухающих колебаний в электрических цепях и др. Преимуществом данного Стенда является возможность создания новых лабораторные работы, соответствующих учебным программам технического университета. Специфика стендовых лабораторных работ обусловлена содержанием Стенда, а именно – современным электрическим оборудованием, все компоненты которого соответствуют друг другу по электрическим параметрам и не требуют сложных действий по подбору элементов для сборки электрической схемы.

Проблема формирования экспериментальных компетенций студентов технического вуза при выполнении стендовых и виртуальных лабораторных работ решалась в наших исследованиях [14; 15].

Формирование инженерного мышления – это интегральная цель всего практикума. Работа в лаборатории поощряет творческий подход к решению задач и развивает системное мышление, необходимое для анализа сложных технических объектов. Лабораторный практикум рассматривается как начало самостоятельной практической деятельности, формируя ответственность за результат.

Инженерная составляющая лабораторных работ по общей физике превращает их из простого учебного упражнения в мощный инструмент подготовки инженера. Она объединяет в себе теоретические знания с практическими навыками, учит работе с измерительной техникой, анализу данных и, самое главное, – инженерному подходу к решению задач. Этот опыт закладывает фундамент для будущей профессиональной деятельности, где физические законы становятся языком, на котором создаются новые технологии.

Применение мультимедийных средств на лекциях, интерактивных симуляторов, систем компьютерной математики и виртуальных лабораторных работ не только делает обучение нагляднее, но и напрямую развивает цифровые компетенции (ОПК-3, ОПК-4). Указанные компетенции традиционно формируются при изучении информатики и программирования. В то же время грамотное и уместное использование арсенала средств информационных технологий позволяет формировать эти компетенции и на занятиях по общей физике.

Процесс формирования ОПК реализуется в несколько этапов.

Предварительный этап. Анализ и систематизация теоретических знаний, полученных на лекциях. Студент учится «видеть» физическую картину мира.

Основной этап. Активизация познавательной деятельности через решение задач, выполнение лабораторных работ и практикумов. Здесь формируются ключевые навыки анализа, визуализации и принятия решений.

Творческий (заключительный) этап. Развитие навыков самоанализа, творческого подхода и способности применять полученные знания в нестандартных, профессиональных ситуациях.

На каждом из этих этапов для разных видов занятий (лекции, семинары, лабораторные) определяются свои цели и формируемые умения.

Таким образом, курс физики в инженерном вузе – это не просто фундаментальная дисциплина. Это мощный инструмент для полноценного формирования всего спектра результатов обучения общепрофессиональным компетенциям.

Основные положения методики формирования ОПК при обучении физике будущих инженеров:

– четкое целеполагание, где каждая ОПК раскрывается через структуру индикаторов достижений по конкретным разделам и видам деятельности;

– интеграция предметного материала с профессиональной средой через профессионально-направленные задачи и проекты;

– использование современных образовательных технологий, включая цифровые инструменты и активные методы обучения;

– поэтапное усложнение учебной деятельности, от освоения теории до творческого применения знаний;

– формирование устойчивого положительного отношения к процессу овладения новым опытом и результатам обучения.

Реализуя указанные выше ключевые идеи, на занятиях по общей физики будет закладываться фундамент естественно-научного мышления и инженерного подхода, без которого невозможны успешное освоение специальных дисциплин и будущая профессиональная деятельность.

При решении четвертой задачи проводился педагогический эксперимент среди студентов первокурсников, обучающихся по специальностям 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника и 13.03.03 Энергетическое машиностроение. Были выделены три этапа эксперимента:

1. Создание контрольных и экспериментальных групп.
2. Опытное преподавание с учетом основных положений методики, комплекса методов и средств формирования общепрофессиональных компетенций.
3. Проверка сформированности ОПК-1 и ОПК-2 при обучении студентов общей физике.

Для создания контрольных и экспериментальных групп определялась готовность студентов к профессии инженера. Для этого проводилось тестирование – предлагалось выполнить тест «Подходит ли мне профессия инженера» (https://sborniktestov.ru/quiz/result/64487). Данный тест построен на субъективной оценке студентов своих способностей, аналитическом мышлении, выполнении рутинных технических задач, работе в команде и др. В тестировании принимали участие 75 студентов, при ответах на вопросы тесты студенты попадали в одну из трех категорий: начальный уровень (0–30%), средний (31–70%) и продвинутый уровень (71–100%) –готовность к инженерной профессии.

В целом студенты достаточно высоко оценили свои способности. Примерно 44% из них показали высокий уровень готовности к инженерной деятельности, 36% – средний и 20% – низкий. Для дальнейшего участия в педэксперименте были выбраны студенты со средним уровнем готовности.

Затем при отборе участников эксперимента определялись технические способности в соответствии с тестом механической понятливости Беннета. Этот тест был опубликован в годы Второй мировой войны учеными Джорджем К. Беннетом (1904–1975) и Диной Э. Фрай (1913–1965). Тест был нужен для того, чтобы максимально быстро определить профессиональную пригодность кандидатов для прохождения службы на флоте. Задания теста были выстроены так, чтобы увидеть, понимают ли кандидаты взаимосвязь между физическими силами и механическими компонентами в практических ситуациях.

В России применяется адаптированная версия из 70 вопросов, дать ответы на которые нужно в течение 25 минут (https://psytests.org/iq/bennett_1.html). На каждый вопрос предлагается 3 варианта ответа, один из которых правильный. При этом разрешено выполнять задания в любой последовательности, что снижает стресс, позволяет сразу ответить на простые и понятные вопросы и иметь запас времени, чтобы подумать над сложными и непонятными заданиями.

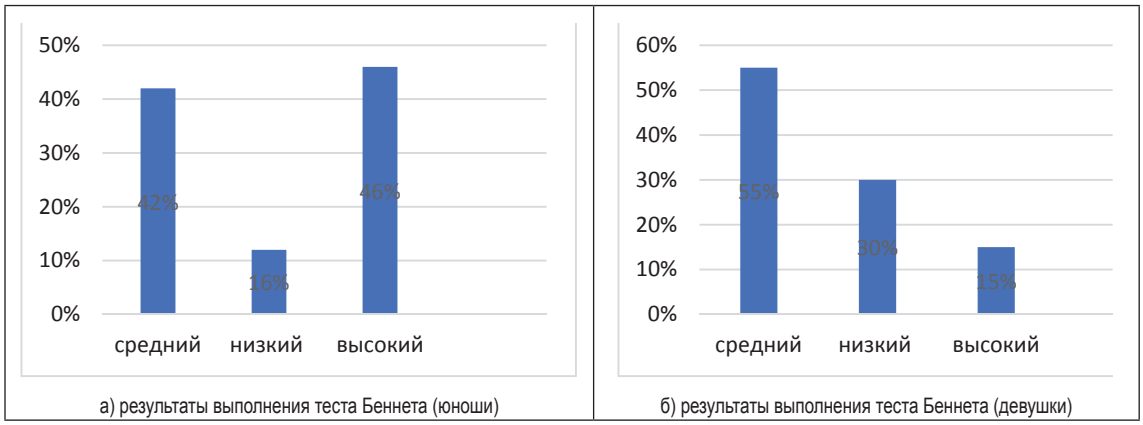
Тест Беннета позволяет оценить наличие базовых знаний по физике, механике, гидродинамике; понимание базовых принципов работы технических устройств; развитость пространственного мышления; технический склад ума.

Под техническим складом ума подразумевается способность разобраться в принципах и закономерностях работы технического устройства, даже если именно с таким устройством ранее не приходилось иметь дело на практике. Технический склад ума позволяет быстро оценить и проанализировать самую запутанную схему, увидеть основные взаимосвязи и сделать правильный вывод относительно функционирования устройства и взаимодействия его частей. Так, в тестовых заданиях много задач на взаимодействие шестерней, пружин и блоков, действие сил тяжести, гравитации и гидромеханических сил, а также действие законов Ньютона, сообщающихся сосудов, сохранения энергии.

Уровни развития общетехнических способностей при выполнении этого теста определяются по числу правильно выполненных заданий. Они соответствуют следующим критериям: для юношей – очень низкий (меньше 26), низкий (27–32), средний (33–38), высокий (39–47), очень высокий (больше 48) и для девушек – очень низкий (меньше 17), низкий (18–22), средний (23–27), высокий (28-34), очень высокий (больше 35).

Результаты выполнения теста Беннета у студентов приведены на диаграмме 1 (а и б).

Как видно из Диаграммы 1, примерно 42% юношей и 55% девушек показали средний уровень выполнения теста Беннета. Сравнивая две группы студентов, отобранные по результатам субъективных и объективных параметров для эксперимента, можно утверждать, что они совпадают лишь частично. Именно эти совпадающие результаты позволили нам выбрать участников экспериментальной и контрольной групп. В самом деле, с одной стороны, эти студенты имеют



а) результаты выполнения теста Беннета (юноши)

б) результаты выполнения теста Беннета (девушки)

Диаграмма 1. а) результаты выполнения теста Беннета (юноши), б) результаты выполнения теста Беннета (девушки)

Таблица 4

Вопросы для проверки индикаторов достижений сформированности общепрофессиональных компетенций

Общепрофессиональные компетенции и индикаторы достижений	*Примеры заданий для проверки этого индикатора достижения*
ОПК-1. Способен использовать положения, законы и методы естественных наук и математики для решения задач инженерной деятельности	
ИД-1. Знает фундаментальные законы природы и основные физические и математические законы	Укажите основные разделы Электродинамики. Назовите изучаемые в них явления и их причины. Сформулируйте обобщённый закон Ома. Каков физический смысл ЭДС источника тока?
ИД-2. Умеет применять физические законы и математические методы для решения задач теоретического и прикладного характера	Как изменится сила взаимодействия двух электрических зарядов, если расстояние между ними увеличить в 2 раза? Как изменится сила взаимодействия двух зарядов при перемещении их из воды в воздух?
ИД-3. Владеет навыками использования знаний физики и математики при решении практических задач	*Оптимизация батареи.* Цепь с внешним сопротивлением R = *0,9 Ом* питается от батареи из k = 36 одинаковых источников (ЭДС E = 2В, внутр. сопротивление r_0 = *0,4 Ом*). Батарея включает n групп, соединенных параллельно, а в каждой из них содержится m последовательно соединенных аккумуляторов. При каких значениях m, n будет получена максимальная сила тока во внешней цепи?
ОПК-2. Способен самостоятельно проводить экспериментальные исследования и использовать основные приемы обработки и представления полученных данных	
ИД-1. Находит и критически анализирует информацию, необходимую для решения поставленной задачи	Определите коэффициенты трения между деревянной наклонной плоскостью и деревянным бруском двумя способами
ИД-2. Рассматривает возможные варианты решения задачи, оценивая их достоинства и недостатки	*Расчет вала на прочность*. Определить диаметр стального вала для передачи мощности N = 3 кВт при частоте вращения n = 120 об/мин.
ИД-3. Формулирует в рамках поставленной цели проекта совокупность взаимосвязанных задач, обеспечивающих ее достижение	Назовите этапы решения физической задачи: Найти амплитуду силы, действующей на электрон, летящий в вакууме вдоль электромагнитной волны u_e = 0,1 *c*. Амплитуда вектора Пойтинга волны S_0 = 1 Вт/см^2.
ИД-4. Определяет ожидаемые результаты решения выделенных задач	*Необратимый цикл Карно*. Тепловая машина, работающая по необратимому циклу Карно с КПД η, совершает за один цикл работу A. Определить изменение энтропии системы за цикл, если температуры нагревателя и холодильника T_1 и T_2.
ИД-5. Знает основные методы и средства проведения экспериментальных исследований, системы стандартизации и сертификации	Нарисуйте схему электрической цепи, включающей смешанное соединение резисторов, источник тока, ключ, провода. Укажите обозначения всех элементов цепи
ИД-6. Умеет выбирать способы и средства измерений и проводить экспериментальные исследования	По серии выстрелов нужно найти импульсы пушки и снаряда, вылетающего из нее; массу снаряда определить взвешиванием на весах с разновесом, время отката пушки – ручным секундомером, дальность отката и полета снаряда – линейкой; рассчитать погрешности прямых и косвенных измерений и сравнить результаты
ИД-7. Владеет способами обработки и представления полученных данных и оценки погрешности результатов измерений.	В исследовании переходных процессов в *RC*-цепи нужно измерить ёмкость, сопротивление, силу тока, напряжение, частоту П-образных импульсов. Стрелочные приборы имеют класс точности, а погрешность электронных рассчитывается по формуле пропорционально измеренной величине. Результаты прямых и косвенных измерений представить в соответствии с погрешностью

готовность в приобретении профессии инженера, с другой, – необходимые общетехнические способности.

Опытное преподавание проводилось на базе кафедры физики им. В.А. Фабриканта с использованием всех выделенных методических ресурсов.

В конце второго семестра 2026 г. проводилась проверка сформированности общетехнических компетенций. Для каждого индикатора компетенции подбиралось несколько вопросов и заданий, направленных на ее проверку (табл. 4).

На практических занятиях оценивалось умение решать задачи, а на лабораторных – выполнять физический эксперимент. Для оценки были приняты стандартные пятибалльные оценки по установленным для общей физики критериям. Они приведены в программах по физике для всех специальностей.

Результаты формирования ОПК-1 и ОПК-2 с помощью тестирования в экспериментальной и контрольной группах студентов

В экспериментальной группе обучение проводилось с использованием комплекса методов формирования ОПК, в контрольной группе – нет.

Тестирование проводилось среди первокурсников, обучающихся по специальностям 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника и 13.03.03 Энергетическое машиностроение. Всего в опросе участвовали 20 студентов. Обработка эмпирических данных по результатам тестирования представлена на диаграмме 2.

Как видно из диаграммы 2, студенты экспериментальной группы лучше в целом выполнили этот тест. Общий балл у них составил от 25 до 30, тогда как у учащихся контрольной группы общий балл принимал значение от 21 до 27.

Диаграмма 2. Результаты теста формирования ОПК- 1 и ОПК-2 у студентов

Статистическая обработка результатов эксперимента осуществлялась непараметрическим методом с помощью U-критерия Манна-Уитни. Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни проводится онлайн (https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/). Для этого данные экспериментальной группы вводились в первую колонку, а данные контрольной группы – во вторую колонку.

Автоматический расчет эмпирического критерия Манна-Уитни равен 19. Сравним его с критическим критерием для наших выборок (по 20 испытуемых) для уровня значимости p = 0,05 и p = 0,01.

Различия между двумя выборками можно считать значимыми (p < 0,05), если $U_{эмп} \le U_{кр}(0,05)$ (в нашем случае 19 ≤ 138). И тем более достоверными (p < 0,01), если $U_{эмп} \le U_{кр}(0,01)$ (в нашем случае 19 ≤ 114). *U*-критерий Манна-Уитни подтвердил достоверность различий.

Таким образом, уровень сформированности общепрофессиональных компетенций в контрольной группе ниже уровня их сформированности, чем в экспериментальной. Следовательно, применение в процесс обучения физике будущих инженеров-энергетиков комплекса профессионально-направленных методов приводит к формированию ОПК-1 и ОПК-2.

Проблема формирования общепрофессиональных компетенций у будущих инженеров при обучении их общей физике является актуальной в силу необходимости создания в России импортозамещения и технологического суверенитета. В статье проанализированы социокультурные условия становления и развития технического образования в России. В результате установлено, что революционные преобразования в инженерной подготовке обусловлены существенными изменениями политики, идущими вслед за ними преобразованиями экономики, влиянием сильного и пассионарного лидера государства, осознанием большинством членов общества необходимости инновационных изменений.

Проанализированы состав и структура современных ФГОС ВО 3++ для инженерных специальностей, показано место общепрофессиональных компетенций в его составе. Общепрофессиональные компетенции находятся между универсальными (УК) и профессиональными компетенциями (ПК). Они сформулированы в самом ФГОС ВО 3++ и формируются при обучении студентов инженерных направлений базовым техническим дисциплинам, в том числе физике. Значение усвоения студентами технического вуза ОПК – создание основ профессиональной подготовки для последующего изучения специальных технических дисциплин.

Определены основные положения методики формирования ОПК, включающие интеграцию предметного материала с профессиональной средой через профессионально-направленные задачи и проекты; четкое целеполагание, где каждая ОПК раскрывается через структуру индикаторов достижений по конкретным разделам и видам деятельности; использование современных образовательных технологий, включая цифровые инструменты и активные методы обучения; поэтапное усложнение учебной деятельности – от освоения теории до творческого применения знаний; формирование устойчивого положительного отношения к процессу овладения новым опытом и результатам обучения.

Разработан и обоснован комплекс методов для формирования общепрофессиональных компетенций будущего инженера при обучении общей физике, включающий решение физических задач с инженерным контекстом; профессионально-направленное обучение на лекциях; проведение стендовых, виртуальных лабораторных работ и физического практикума. Разработаны и систематизированы средств обучения: инженерно-ориентированные физические задачи, инженерно-направленный прикладной материал к лекциям и лабораторным работам.

Проведен педагогический эксперимент среди студентов первокурсников, обучающихся по специальностям 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника и 13.03.03 Энергетическое машиностроение. В результате педэксперимента в созданных с помощью тестов самооценки инженерных способностей и тестов Беннета создавались контрольные и экспериментальные группы. В экспериментальных группах проводилось опытное преподавание с учетом основных положений методики, комплекса методов и средств формирования общепрофессиональных компетенций. Проводилась проверка сформированности ОПК-1 и ОПК-2 при обучении студентов общей физике с помощью методов математической статистики.

Данное исследование способствует развитию теории профессионально-направленного обучения будущих инженеров в курсах базовых дисциплин. Результаты исследования будут полезны преподавателям и студентам технических университетов.

Библиографический список

1. *Программа «Приоритет – 2030»*. Available at: https://priority2030.ru/
2. *Премьер-министр России М.В. Мишустин от 11 апреля 2023 г. Стратегическая сессия по укреплению технологического суверенитета*. Available at: http://government.ru/news/48211/
3. *Федеральный проект «Профессионалитет»*. Available at: https://япроф.рф/
4. *Передовые инженерные школы*. Available at: https://engineers2030.ru
5. Детлаф А.А., Яворский Б.М. Учебник физики: учебное пособие для студентов втузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003; № 5: 55–61.
7. *ФГОС ВО-3++. Инженерные специальности*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/12
8. Бирюкова О.В., Ермаков Б.В., Корецкая И.В. *Физика. Электричество и магнетизм. Задачи с решениями:* учебное пособие. СПб: Лань, 2018.
9. Козлов В.Ф., Маношкин Ю.В., Миллер А.Б. и др. *Задачи по общей и прикладной физике*. Москва: Интеллект, 2026.
10. Машиньян А.А., Кочергина Н.В., Бабаев Д.Д. и др. Факторы и механизмы усвоения физических знаний у студентов технического университета. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 5 (65): 182–195.
11. Зеликман М.А. *Физика для инженеров. Оптика. Атомная физика. Физика твердого тела. Физика атомного ядра и элементарных частиц*. Москва: Инфра-Инженерия, 2025.
12. Попкова Е.А. *Методика организации различных форм занятий по курсу общей физики для технических специальностей:* учебное пособие для вузов. СПб: Лань, 2025.
13. Потапова М.В., Кочергина Н.В., Герасимова Э.О. Основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 146–150.
14. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Разработка содержания деятельности студентов при выполнении стендовых работ по электродинамике. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025; Т. 13. № 2: Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82645526
15. Машиньян А.А., Кочергина Н.В., Бирюкова О.В., Бабаев Д.Д. Виртуальные лабораторные работы по физике в техническом вузе. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 4 (58): 209–224.

References

1. *Programma «Prioritet – 2030»*. Available at: https://priority2030.ru/
2. *Prem'er-ministr Rossii M.V. Mishustin ot 11 aprelya 2023 g. Strategicheskaya sessiya po ukrepleniyu tehnologicheskogo suvereniteta*. Available at: http://government.ru/news/48211/
3. *Federal'nyj proekt «Professionalitet»*. Available at: https://yaprof.rf/
4. *Peredovye inzhenernye shkoly*. Available at: https://engineers2030.ru/
5. Detlaf A.A., Yavorskij B.M. Uchebnik fiziki: uchebnoe posobie dlya studentov vtuzov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015.
6. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii. Tehnologiya konstruirovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 5: 55-61.
7. *FGOS VO-3++. Inzhenernye special'nosti*. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/12
8. Biryukova O.V., Ermakov B.V., Koreckaya I.V. *Fizika. `Elektrichestvo i magnetizm. Zadachi s resheniyami:* uchebnoe posobie. SPb: Lan', 2018.
9. Kozlov V.F., Manoshkin Yu.V., Miller A.B. i dr. *Zadachi po obschej i prikladnoj fizike*. Moskva: Intellekt, 2026.
10. Mashin'yan A.A., Kochergina N.V., Babaev D.D. i dr. Faktory i mehanizmy usvoeniya fizicheskih znanij u studentov tehnicheskogo universiteta. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 5 (65): 182-195.

11. Zelikman M.A. *Fizika dlya inzhenerov. Optika. Atomnaya fizika. Fizika tverdogo tela. Fizika atomnogo yadra i `elementarnyh chastic*. Moskva: Infra-Inzheneriya, 2025.
12. Popkova E.A. *Metodika organizacii razlichnyh form zanyatij po kursu obschej fiziki dlya tehnicheskih special'nostej:* uchebnoe posobie dlya vuzov. SPb: Lan', 2025.
13. Potapova M.V., Kochergina N.V., Gerasimova `E.O. Osnovnye podhody k provedeniyu laboratornogo praktikuma po obschej fizike v tehnicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 146-150.
14. Mashin'yan A.A., Kochergina N.V. Razrabotka soderzhaniya deyatel'nosti studentov pri vypolnenii stendovyh rabot po `elektrodinamike. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2025; T. 13. № 2: Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82645526
15. Mashin'yan A.A., Kochergina N.V., Biryukova O.V., Babaev D.D. Virtual'nye laboratornye raboty po fizike v tehnicheskom vuze. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 4 (58): 209-224.

Статья поступила в редакцию 08.09.26

УДК 378.147:811.161.1

***Niu Jiping**, senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: xiamenniujiping@126.com*

PROFESSIONAL IDENTITY RECONSTRUCTION OF CHINESE TEACHERS OF RUSSIAN IN CHINESE-RUSSIAN JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The study examines how the professional identity of Chinese teachers of Russian is being reconstructed as artificial intelligence enters language education within Chinese-Russian joint educational programs operating under the "2+2" model. Drawing on Cultural-Historical Activity Theory and the concept of expansive learning, the research is based on semi-structured interviews with ten teachers at the Joint Engineering Institute of SPbPU – JSNU, complemented by classroom observations and the analysis of teaching documentation. The findings indicate that the integration of AI triggers contradictions at four levels of the teaching activity system, extending from instructional content to assessment practices; the identity crisis experienced by teachers is shown to stem from these structural tensions rather than from insufficient technological skills alone. In the "2+2" context, identity reconstruction is organized around students' staged progression from zero-beginner Russian to Russian for specific purposes and advances through the adoption of AI tools, the design of AI-mediated instruction, and the cultivation of students' thinking, resulting in a layered composite identity. Practical recommendations are offered for teacher professional development, university management, and regulatory design.

Keywords: **Chinese-Russian joint education, artificial intelligence, teachers of Russian, professional identity, activity theory**

***Ню Цзипин**, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: xiamenniujiping@126.com*

РЕКОНСТРУКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КИТАЙСКО-РОССИЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлено исследование реконструкции профессиональной идентичности китайских преподавателей русского языка, работающих в системе китайско-российского совместного образования (модель «2 + 2»), в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта. Теоретическую рамку работы составляют культурно-историческая теория деятельности и концепция экспансивного обучения. Эмпирическую базу исследования составили полуструктурированные интервью с десятью преподавателями Совместного инженерного института СПбПУ – Цзянсуского педагогического университета, классные наблюдения и анализ учебно-методических материалов. Установлено, что внедрение искусственного интеллекта порождает в системе обучения русскому языку противоречия четырёх уровней – от содержания обучения до системы оценивания; кризис профессиональной идентичности преподавателей отражает эти структурные противоречия, а не только недостаточную технологическую компетентность. Показано, что в модели «2 + 2» реконструкция идентичности разворачивается вокруг поэтапного овладения студентами русским языком (от нулевого уровня до русского языка для специальных целей) и проходит стадии принятия ИИ-инструментов, проектирования интеллектуального обучения и развития мышления студентов, формируя многослойную композитную идентичность. По результатам исследования предложены рекомендации на уровнях профессионального развития преподавателей, вузовского управления и нормативного проектирования.

Ключевые слова: **китайско-российское совместное образование, искусственный интеллект, преподаватели русского языка, профессиональная идентичность, теория деятельности**

Актуальность исследования определяется двумя обстоятельствами. В 2026 г. Китай и Россия совместно проводят Год образования Китая и России; вузы двух стран учредили более 150 совместных образовательных организаций и программ, и образовательное сотрудничество продолжает углубляться [1]. В системе подготовки кадров в рамках совместного образования русский язык выступает важнейшим мостом, обеспечивающим обучение студентов в России и их участие в академических обменах, а китайские преподаватели русского языка являются ключевым субъектом, гарантирующим стыковку китайского и российского звеньев обучения. Вместе с тем генеративный искусственный интеллект глубоко трансформирует преподавание русского языка. Стремительное развитие крупных языковых моделей, интеллектуальных систем обучения и средств машинного перевода оказывает прямое воздействие на сложившуюся двойственную позицию преподавателя русского языка в вузе, которого принято рассматривать одновременно в качестве «источника знаний» и «исполнителя академического оценивания» [2]. В этих условиях авторитет педагога как носителя знания ставится под сомнение. Одновременно перед ним возникает принципиально новая задача – готовить в кросс-культурной среде специалистов, у которых языковая компетентность сочетается с цифровой грамотностью; именно это и составляет его новую миссию. Искусственный интеллект входит в систему обучения русскому языку как новое опосредствующее средство, которое не сводится к чисто технической функции. Его внедрение порождает противоречия на психологическом и институциональном уровнях, выступающие пусковым механизмом глубокой перестройки профессиональной идентичности преподавателей.

Цель исследования – проанализировать механизмы и пути реконструкции профессиональной идентичности китайских преподавателей русского языка в условиях китайско-российского совместного образования (модель «2 + 2») в эпоху искусственного интеллекта.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1) представить конкретные проявления и иерархические отношения противоречий четырёх уровней в системе учебной деятельности после внедрения технологий искусственного интеллекта;

2) проследить, как преподаватели, проходя цикл экспансивного обучения, разрешают противоречия и достигают реконструкции идентичности, и выявить ключевые точки приложения усилий в этом процессе;

3) предложить практические направления развития профессиональной идентичности и совершенствования обучения китайских преподавателей русского языка в эпоху искусственного интеллекта.

Научная новизна исследования состоит в том, что профессиональная идентичность китайских преподавателей русского языка в системе совместного образования с поэтапным разделением ответственности «2 + 2» впервые становится самостоятельным объектом изучения и рассматривается в контексте внедрения технологий искусственного интеллекта. Четыре уровня противоречий и концепция экспансивного обучения в работе не существуют по отдельности: они собраны в одну аналитическую рамку. За счёт этого удаётся показать, что именно движет реконструкцией идентичности, через какие стадии она проходит и где в ней случаются переломы; отдельно обосновывается и центральный узел всей реконструкции – поэтапное овладение студентами русским языком, «от нулевого уровня до русского языка для специальных целей».

Теоретическая значимость исследования видится в том, что разрозненные наблюдения за сменой профессиональной идентичности китайских преподавателей русского языка в модели «2 + 2» сводятся здесь в единую картину с учётом эпохи искусственного интеллекта, где за внешним ролевым кризисом удаётся рассмотреть его внутренние пружины: противоречия и механизмы, которые приводят этот феномен в движение.

Таблица 1

Операционализация шести элементов теории деятельности

Элемент теории деятельности	Его содержание в настоящем исследовании
Субъект	Китайские преподаватели русского языка (10 респондентов, рассматриваемых как единое преподавательское сообщество)
Объект	Поэтапное овладение студентами русским языком: от нулевого уровня через базовый этап до уровня русского языка для специальных целей, необходимого для профессионального обучения в России
Инструменты (средства)	ИИ-инструменты (перевод, терминологический менеджмент, корпуса, платформы подготовки к занятиям), традиционные учебники, российские учебные программы
Правила	Образовательные системы Китая и России, учебные планы совместных программ, нормы использования ИИ и оценивания
Сообщество	Учебно-методические подразделения обеих стран, методическое объединение преподавателей русского языка, российский вуз-партнёр, студенты
Разделение труда	Поэтапное разделение ответственности в модели «2+2»: китайская сторона отвечает за языковую подготовку на первом этапе, российская – за профессиональное обучение в России

Практическая значимость исследования прослеживается на трёх уровнях. Самим китайским преподавателям русского языка его результаты могут служить ориентиром при профессиональной перестройке; органам управления обучением и разработчикам совместных образовательных программ они дают основания для корректировки этих программ; наконец, предложенные подходы помогают встраивать технологии искусственного интеллекта в преподавание русского языка по-настоящему, а не формально.

Тема того, как искусственный интеллект меняет профессиональную идентичность преподавателя иностранного языка, давно и прочно удерживается в поле зрения международной прикладной лингвистики и образовательной технологии. Российская наука развивает два направления: первое связано с современной трансформацией роли преподавателя – искусственный интеллект перестраивает методику и содержание обучения русскому языку как иностранному, смещая преподавателя от трансляции знаний к организации обучения и технологическому сопровождению, и описывается новая парадигма «преподаватель – искусственный интеллект – студент», акцентирующая методическую компетентность, включая промпт-инженерию [3; 4; 5]; второе касается внутренней структуры профессиональной идентичности – предложена пятикомпонентная модель, включающая измерение кросс-культурной медиации, в которой преподаватель иностранного языка понимается как агент ценностной трансформации в поликультурном контексте [6].

Китайские исследования идентичности преподавателей иностранных языков также обширны и развиваются по двум линиям: теоретический анализ идентичности, в том числе с опорой на теорию деятельности при изучении противоречий профессиональной трансформации [7], и пересечение проблематики искусственного интеллекта с идентичностью – исследователи единодушно констатируют ролевой кризис преподавателя и необходимость реконструкции идентичности в интеллектуальную эпоху [8; 9]; применительно к обучению русскому языку как иностранному сформулированы требования к новой профессиональной идентичности и цифровой грамотности преподавателя [2], а также раскрыта системная трансформация идентичности под действием генеративного искусственного интеллекта [10]. Вместе с тем указанные работы преимущественно описывают общеязыковые учебные контексты и носят по преимуществу феноменологический характер; специфическая кросс-культурная ситуация «поэтапного разделения ответственности» в китайско-российском совместном образовании и внутренние механизмы реконструкции идентичности остаются недостаточно изученными. Настоящее исследование восполняет этот пробел, рассматривая на основе культурно-исторической теории деятельности механизмы реконструкции идентичности китайских преподавателей русского языка в эпоху искусственного интеллекта.

Культурно-историческая теория деятельности (Cultural-Historical Activity Theory, CHAT; термин введён М. Коулом и популяризирован Ю. Энгестрёмом) восходит к культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, оформилась в теории деятельности А.Н. Леонтьева и была развита Ю. Энгестрёмом в теорию третьего поколения, основной единицей анализа в которой выступает система деятельности, а объектом изучения становятся множественные взаимодействующие системы деятельности [11; 12]. Её базовое положение состоит в том, что сознание и деятельность человека опосредованы инструментами (артефактами) и знаками, а процесс воздействия субъекта на объект с помощью инструментов носит социальный характер; теория третьего поколения разворачивает деятельность в системную модель из шести взаимосвязанных элементов – субъект, объект, инструменты (средства), правила, сообщество, разделение труда, направленную на результат, и рассматривает противоречия как центральный источник изменений и развития системы [13]. Данная теория предоставляет разработанную рамку для анализа взаимодействия субъекта и среды в образовательных контекстах [14].

В теории деятельности третьего поколения, как её разрабатывал Ю. Энгестрём, противоречия организованы в модель из четырёх уровней; там же вводится и понятие экспансивного обучения (expansive learning) – цикла, в котором система деятельности подвергается качественной перестройке. Если на первом уровне противоречие вызревает внутри отдельного элемента системы, то на следующем оно складывается уже в отношениях между её элементами. Третий уровень лежит в иной плоскости: здесь сталкиваются две формы деятельности – пока ещё господствующая старая и приходящая ей на смену новая. На четвёртом уровне конфликт и вовсе выходит за пределы одной системы, разворачиваясь между центральной деятельностью и соседними с нею. При этом сколько-нибудь

Таблица 2

Общие сведения о выборке

№	Образование	Звание	Стаж, лет	Формы стыковки с российской программой	Опыт использования ИИ-инструментов	Глубина использования ИИ-инструментов
П1	PhD	доцент	14	изучение программ, ревизия учебных планов	перевод/терминология, коррекция грамматики, корпусный поиск	средняя
П2	PhD	ст. преп.	12	изучение программ, ведение стыковочных курсов, академическая поддержка в РФ	перевод/терминология, генерация культурно-сопоставительных материалов	средняя
П3	MA	ст. преп.	10	ведение стыковочных курсов	перевод/терминология, генеративная подготовка к занятиям	глубокая
П4	MA	ст. преп.	10	ведение стыковочных курсов, ревизия учебных планов	перевод/терминология, коррекция грамматики	поверхностная
П5	MA	ст. преп.	10	ведение стыковочных курсов, ревизия учебных планов	генеративная подготовка к занятиям, корпусный поиск	глубокая
П6	PhD	ст. преп.	4	ведение стыковочных курсов	аудиотренинг, перевод/терминология	поверхностная
П7	PhD	ст. преп.	3	ведение стыковочных курсов	аудиотренинг, генеративная подготовка к занятиям	глубокая
П8	PhD	ст. преп.	3	ведение стыковочных курсов, академическая поддержка в РФ	перевод/терминология, аудиотренинг	поверхностная
П9	PhD	ст. преп.	5	изучение программ, ревизия учебных планов	перевод/терминология, корпусный поиск, генеративная подготовка к занятиям	глубокая
П10	PhD	ст. преп.	9	изучение программ, академическая поддержка в РФ	перевод/терминология, коррекция грамматики	поверхностная

жёсткой линейной последовательности в их смене не возникает: в цикле экспансивного обучения уровни идут один за другим, и каждому из них, как видно из самой модели, отвечает своё, вполне определённое действие субъекта [15, с. 152]. Реагируя на нарастающее напряжение, субъект проходит через семь стратегических учебных действий. Сначала он проблематизирует привычную практику и берётся за анализ – исторический, а вслед за ним актуально-эмпирический; затем наступает черёд моделирования нового решения, которое после построения приходится проверять на деле и лишь потом внедрять. Завершают цикл рефлексия над самим процессом и закрепление обновлённой практики [15, с. 152]. Итог, к которому приводит такой цикл, сводится не к простому обновлению прежней работы – деятельность перестраивается качественно, а её предмет раздвигается до более широкого горизонта возможностей [15, с. 137].

Исходя из изложенного, в данном исследовании профессиональная идентичность преподавателя трактуется как адаптивная перестройка его ролевых представлений и профессиональных обязательств, осуществляемая в условиях преобразований системы учебной деятельности, которые порождаются противоречиями внедрения искусственного интеллекта. Объектом деятельности выступает поэтапное овладение студентами русским языком – от нулевого уровня через базовый этап до русского языка для специальных целей. Конкретное содержание шести элементов системы деятельности в условиях китайско-российской модели «2 + 2» операционализировано в табл. 1.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в Совместном инженерном институте СПбПУ – Цзянсуском педагогическом университете (СПбПУ–ЦПУ). Респондентами выступили десять китайских преподавателей русского языка (П1 – П10); критерии включения: ведение курса «Практический русский язык» или «Чтение текстов по инженерным специальностям»; опыт не менее одного полного учебного цикла от поступления студентов до их выезда в Россию; опыт использования не менее одного типа ИИ-инструментов. Общая информация о выборке представлена в табл. 2. Поскольку все десять преподавателей принадлежат одной организации с моделью поэтапного разделения ответственности «2 + 2», выборка отличается высокой однородностью; переносимость выводов на другие модели совместного образования и типы вузов подлежит проверке в дальнейших исследованиях.

Работа выполнена в качественном дизайне множественного кейс-стади. Главным источником эмпирического материала послужило полуструктурированное интервью. С каждым преподавателем состоялась одна отдельная беседа – уже после того, как он дал информированное согласие; длилась она примерно 60–90 минут, записывалась на аудио, а запись затем дословно расшифровывалась. Круг вопросов в интервью сложился вокруг четырёх тем. Две из них были обращены к практике работы с ИИ-инструментами и к тому, каким преподаватель видит собственную профессиональную идентичность; в третьей собеседника подводили к разговору о стыке китайского и российского звеньев обучения, а четвёртая была целиком посвящена трудностям оценивания. Одними интервью дело не ограничилось: использовались и другие материалы – наблюдение на занятиях (примерно 20 академических часов суммарно, где фиксировались прежде всего эпизоды обращения к ИИ и то, как преподаватель взаимодействует со студентами) и разбор поурочных планов вместе с российскими учебными программами. В итоге сложились три массива данных, и выводы, сделанные на одном из них, всякий раз сверялись с двумя остальными.

Кодирование велось сразу в двух режимах – дедуктивном и индуктивном. На старте, опираясь на теорию деятельности и её модель противоречий четырёх уровней, была выстроена априорная сетка кодов; дальше те же три типа материалов кодировались уже открыто, и первоначальная сетка по ходу дела не раз пересматривалась, как только в тексте проступало что-то, не укладывавшееся в исходные рамки. Чтобы снизить вероятность случайных расхождений, кодирование проводилось в два независимых тура с двухнедельным перерывом, причём оба тура автор выполнял самостоятельно. Там, где туры давали разное прочтение одного и того же фрагмента, приходилось снова обращаться к транскрипту и перечитывать его до тех пор, пока кодировка не становилась согласованной. В статье преподаватели выступают под условными номерами, а иллюстрирующие примеры кодирования вынесены в табл. 3.

В соответствии с моделью противоречий четырёх уровней напряжения, возникающие в системе обучения после внедрения искусственного интеллекта, распределяются по четырём уровням.

Противоречия первого уровня локализуются внутри отдельных элементов – в данном исследовании прежде всего внутри объекта и субъекта. Внутри объекта: преподавание русского языка долгое время было ориентировано на передачу языковых знаний, однако модель «2 + 2» требует подготовки к продолжению обучения в России, а эпоха искусственного интеллекта – формирования цифровой грамотности, вследствие чего обучение всё более нацеливается на русский язык для специальных целей и цифровую компетентность; две ориентации вступают в противоречие внутри одного объекта. Внутри субъекта: профессиональный капитал преподавателей аккумулировался вокруг передачи знаний, тогда как новая роль требует одновременно умения контролировать профессиональное содержание и применять искусственный интеллект, возникает идентичностный вакуум «обесценивания старого капитала при отсутствии нового». Преподаватель П1 признаётся: *«Более десяти лет я накапливала опыт преподавания чтения по специальности, а теперь студенты за секунду получают от машины „приемлемый“ перевод… Я не боюсь быть заменённой – я вдруг перестала понимать, чему мне ещё учить»*. Тревога по поводу авторитета знания и технологическая тревога суть проекции этого структурного напряжения на уровень субъекта и одновременно точка отсчёта реконструкции идентичности.

Противоречия второго уровня – столкновение нового инструмента (искусственного интеллекта) с прежними элементами – проявляются в трёх отношениях. Во-первых, «субъект – инструмент»: готовясь к занятию, преподаватель П3 столкнулась с трудностью отбора: *«Я хочу использовать ИИ при подготовке к занятиям по русскому языку, но разные большие модели по-разному переводят профессиональную терминологию, и иногда я не знаю, как отобрать верный вариант»*. То, с чем она столкнулась при подготовке, подтвердилось и на занятии: термины, которые студенты брали прямо из выдачи машинных переводчиков, расходились с терминологией российской учебной программы, и объяснение пришлось прервать – варианты ИИ сверяли с российским учебником и заодно показывали, как их отбирать. Так преподаватель вместо «поставщика знаний» поневоле оказывается «контролёром качества», а когнитивная нагрузка не убавляется, а только растёт. Во-вторых, «инструмент – объект и правила»: привычные инструменты (учебники и словари) под новый объект – русский язык для специальных целей – не приспособлены; не решают проблему и универсальные ИИ-инструменты, которые не соответствуют ни языковой базе студентов совместных программ, ни двойным китайско-российским требованиям. Генерируемое содержание оторвано от профессиональных нужд будущих инженеров, китайско-российские кросс-культурные ситуации прорисованы в нём поверхностно, и весь этот отбор с доработкой снова ложится на преподавателя. В-третьих, «возможности субъекта – новый объект»: специальная подготовка преподавателей по применению ИИ в обучении русскому языку повсеместно отсутствует, освоение идёт в режиме «используя, учусь». Исследования также показывают, что преподаватели РКИ испытывают наибольшие затруднения именно в ключевых ИИ-компетенциях, таких как промпт-инженерия, при явном дефиците системной подготовки [5].

Противоречия третьего уровня – конфликт между старой и новой формами деятельности в плане целей и мотивов: преподаватели стремятся утвердить

Таблица 3

Примеры кодирования интервью (фрагмент)

Исходные данные (дословная транскрипция)	Смысловая единица	Исходная категория	Уровень противоречия
«Более десяти лет я накапливала опыт преподавания чтения по специальности, а теперь студенты за секунду получают от машины „приемлемый“ перевод… Я не боюсь быть заменённой — я вдруг перестала понимать, чему мне ещё учить».	Многолетний опыт мгновенно обесценивается ИИ; чувство профессиональной ценности утрачивает опору	Противостояние сложившейся идентичности субъекта и новых ролевых требований	первый
«Я хочу использовать ИИ при подготовке к занятиям по русскому языку, но разные большие модели по-разному переводят профессиональную терминологию, и иногда я не знаю, как отобрать верный вариант».	Несогласованность выдачи инструментов вынуждает преподавателя выступать контролёром терминологии	Конфликт «субъект — инструмент»	второй
«Студенты привыкли „скармливать“ упражнения ИИ: ответ выдаётся за секунду, и они принимают его целиком, не зная, верен он или нет».	Пассивная зависимость студентов, утрата способности к критической оценке	Конфликт целей новой модели обучения и прежних учебных привычек студентов	третий
«В ходе модульного контроля обнаружилось, что в переводческих предложениях и сочинениях студентов явно заметны следы ИИ».	Продукты учебной деятельности переписываются ИИ, объект традиционного оценивания качественно изменился	Разрыв центральной деятельности и системы оценивания	четвёртый

Примечание: *в таблице приведены лишь отдельные репрезентативные фрагменты; полное кодирование охватывало все валидные транскрипты интервью.*

новую модель *«усиление обучения ИИ – подготовка к выезду в Россию»*, которая сталкивается с прежними учебными привычками студентов и сложившимся учебным процессом. Этот конфликт обнаруживается двояко. С одной стороны, заявленные учебные цели плохо согласуются с реальной обстановкой. Преподаватель П4 отмечает следующую ситуацию: *«Студенты привыкли „скармливать" упражнения ИИ: ответ выдаётся за секунду, и они принимают его целиком, не зная, верен он или нет»*. Такая инструментальная зависимость вступает в противоречие с ориентирами на самостоятельность и критическое мышление новой модели. Из-за этого она становится препятствием для продвижения к новым целям. С другой стороны, между сложившимся порядком обучения и новыми должностными обязанностями нарастает разрыв. Внедрение ИИ нагрузку педагогам, вопреки ожиданиям, не снизило: проверка его ошибок и обучение студентов грамотной работе с ним, напротив, потребовали дополнительных сил. К привычным задачам вдобавок прибавились новые функции – *«корректора ИИ»* и *«технологического проводника»*, и переход от старых моделей работы к новым даётся отнюдь не легко.

Четвёртый уровень противоречия обнаруживается там, где преподавание русского языка сталкивается с системой оценивания и управления: объект обучения уже стал другим, а правила оценивания по инерции остаются прежними. Показателен эпизод на модульном контроле, где преподаватель П6 прямо говорит, что *«в переводческих предложениях и сочинениях студентов явно заметны следы ИИ»*. Иными словами, учебный продукт студента – это уже не «чисто человеческий текст»: он всё чаще становится гибридным, человеко-машинным, а старые оценочные критерии под такой продукт не рассчитаны. Вдобавок в совместном образовании до сих пор не закреплены ни пределы допустимого применения ИИ, ни граница академической недобросовестности, и между поощрением использования и предостережением от злоупотреблений у преподавателя, по сути, нет институциональной опоры.

Сами по себе четыре уровня противоречий – вовсе не конечная точка, на которой развитие идентичности останавливается. Скорее, наоборот: это и есть тот толчок, который выводит преподавателей на экспансивное обучение. У Ю. Энгестрёма такое обучение задано как циклический процесс, где один за другим развёртываются проблематизация, анализ, моделирование, проверка, внедрение, рефлексия и закрепление [15, с. 152]. Звенья цикла нередко частично накладываются друг на друга по времени, поэтому в настоящей работе они ради удобства анализа собраны в четыре стадии:

Первая стадия – это выявление противоречий. Поворотными здесь становятся два высказывания: признание П1 *«я вдруг перестала понимать, чему мне ещё учить»* и почти риторическое восклицание П3 *«как преподаватель может сравниться с большой языковой моделью»*. В них противоречие впервые осознаётся, а прежняя позиция преподавателя ставится под вопрос. Дальше становится понятно, что одной передачей знаний собственную профессиональную ценность уже не подтвердить, и преподаватели начинают активно впускать технологию в свою работу, постепенно смещаясь к роли интегратора технологий.

Вторая стадия – разработка новой модели. П3 на этом этапе уже систематически подключает ИИ к подготовке занятий, а П9 прямо говорит о необходимости *«развивать собственную цифровую грамотность»*. ИИ в их описаниях получает роли «ассистента» и «ресурсной базы», себе же преподаватели отводят другое – проектируют задания и сопровождают обучение. Так идентичность поднимается на ступень проектировщика интеллектуального обучения.

Третья стадия – практическая проверка. Новую модель здесь пробуют уже в деле: П10 перестраивает классные задания так, чтобы снять зависимость студентов от ИИ; П5 разбирает допущенные ИИ ошибки и заодно учит пользоваться им корректно; П2 с помощью ИИ готовит китайско-российские культурно-сопоставительные материалы. Наблюдения показывают, что у П5 «коррекция ИИ-переводов» превратилась в постоянный элемент занятия – студенты сначала переводят профессиональный фрагмент в большой модели, потом сверяют его с российским учебником, фиксируя терминологические и грамматические ошибки, и в конце сообща исправляют их в групповом обсуждении; такую же логику подтверждают собранные поурочные планы и презентации. Все три массива данных говорят об одном: от реакции на инструмент постфактум преподаватели переходят к тому, чтобы заранее задавать правила его использования, центр занятия смещается с передачи знаний на развитие критического мышления и кросс-культурных способностей, а идентичность поднимается до навигатора ИИ-обучения.

Четвёртая стадия – рефлексия и закрепление. П2 осознаёт, что *«приходится не только преподавать русский язык, но и выполнять роль моста между китайской и российской культурами»*; П9 расширяет перспективу до комплексного требования *«цифровая грамотность»* и *«кросс-культурная компетентность»*. На этом рубеже преподаватель действует уже за пределами отдельного занятия – он связывает воедино две образовательные системы и две культуры, и в его идентичности проступает итоговый слой: строитель образовательной экосистемы и кросс-культурный медиатор.

Важно обратить внимание на то, что между четырьмя слоями идентичности не складывается отношений линейной замены. Напротив, здесь наблюдается спиральное наложение. Те компетенции, которые преподаватель успевает накопить на предыдущем слое – инструментальная грамотность, проектирование заданий, сопровождение мышления, не исчезают, а служат фундаментом для следующего слоя. В результате формируется композитная система идентичности китайского преподавателя русского языка в эпоху искусственного интеллекта.

Обсуждение результатов обнаруживает три расхождения с предшествующими исследованиями.

Во-первых, об источниках кризиса идентичности. В работах, вышедших до настоящего момента, искусственный интеллект, как правило, воспринимается в качестве внешнего технологического шока [8; 9]. Однако полученные в нашем исследовании данные позволяют утверждать, что применительно к совместному образованию тревога, испытываемая преподавателями по поводу своей идентичности, представляет собой лишь поверхностное проявление, тогда как её корни кроются на более глубоком уровне.

Во-вторых, о новой роли преподавателя. Российские учёные предлагают преподавателю РКИ в эпоху искусственного интеллекта переходить к роли организатора обучения и технологического проводника и обобщают новую парадигму «преподаватель – искусственный интеллект – студент» [5, с. 71]; предложенные нами идентичности навигатора ИИ-обучения и строителя образовательной экосистемы идут дальше: при поэтапном разделении ответственности китайский преподаватель обязан осуществлять стыковку двух стандартов подготовки за пределами классного занятия, и его роль выходит за рамки отдельной аудитории.

В-третьих, о ситуативной специфике идентичности преподавателя совместного образования. Китайские преподаватели в модели «2 + 2» не входят в российский класс и участвуют в подготовке опосредованно – через изучение программ, стыковку курсов и поддержку студентов в России; их культурно-медиативная идентичность порождается стыковкой двух институциональных систем и двух типов речевых жанров. Этот вывод созвучен теоретическому положению российской науки о преподавателе иностранного языка как о кросс-культурном медиаторе и агенте ценностной трансформации в поликультурном контексте [6], однако при поэтапном разделении ответственности культурная медиация происходит за пределами класса и между институтами, а не внутри классного занятия. Дальнейшим исследованиям целесообразно различать типы профессиональной идентичности преподавателей при разных моделях совместного образования.

На основе полученных выводов предлагаются рекомендации трёх уровней – профессионального развития преподавателей, вузовского управления и нормативного проектирования, призванные обеспечить плавную реконструкцию идентичности китайских преподавателей русского языка.

На уровне профессионального развития целесообразно создать механизм специальной ИИ-подготовки применительно к сценариям обучения русскому языку. Китайской и российской сторонам следует координировать её предложение через совместный центр подготовки преподавателей по трём модулям: отбор профессиональной терминологии, проектирование ИИ-обучения с ориентацией на поэтапное развитие умений, определение академической добросовестности ИИ-контента; параллельно для китайских преподавателей необходимо выстроить двухтрековую траекторию развития, сочетающую стажировку в России с повышением цифровой грамотности.

На уровне вузовского управления следует в соответствии с моделью поэтапного разделения ответственности «2 + 2» чётко очертить границы обязанностей и права голоса китайских преподавателей, гарантировав им участие в выработке правил применения ИИ и право голоса в оценивании студентов; необходимо учредить ежемесячные китайско-российские методические совещания для регулярного согласования стандартов подготовки, сверки стыковки курсов и выработки единой позиции по использованию ИИ, снижая напряжения от расхождения двух нормативных систем.

На уровне нормативного проектирования цифровую грамотность и кросс-культурную компетентность следует включить в систему оценки профессионального развития преподавателей, разработать «Правила ИИ-поддержки обучения в китайско-российском совместном образовании» и «Руководство по академической добросовестности при использовании ИИ на курсах русского языка по специальности», определив границы допустимого применения ИИ-инструментов, допустимый объём их использования в домашних и контрольных работах и критерии академической недобросовестности и обеспечив обучение и оценивание применимой институциональной базой.

Настоящее исследование выполнено с опорой на теорию деятельности как методологическую рамку и на цикл экспансивного обучения как аналитический инструмент. В его фокус попали механизмы и пути реконструкции профессиональной идентичности китайских преподавателей русского языка в условиях китайско-российского совместного образования (модель «2 + 2») в эпоху искусственного интеллекта. Полученные результаты позволяют изложить ряд выводов.

Прежде всего, кризис идентичности преподавателей не сводится к простой технологической неадаптированности. Он выступает следствием структурных противоречий, заложенных внутри самой системы учебной деятельности. Стоит искусственному интеллекту войти в обучение, как противоречия одно за другим проступают на всё более высоких уровнях: сначала внутри отдельного элемента, затем между элементами, потом – в столкновении старых и новых форм обучения и, наконец, в рассогласовании между самим обучением и системой его оценивания.

Есть и ещё одна особенность, вытекающая из самой модели «2 + 2»: китайские преподаватели русского языка в российской аудитории не присутствуют. Отсюда и их особая функция – им приходится стыковать между собой два стан-

дарта подготовки и два типа речевых жанров, китайский и российский; по сути, это и есть работа культурного медиатора.

Дальше выясняется, что вся реконструкция идентичности так или иначе связана с поэтапным овладением студентами русским языком – «от нулевого уровня до русского языка для специальных целей». Вместе с этим сдвигается и преподаватель: если раньше его ролью было «обучение языковым знаниям», то теперь он всё чаще отвечает за «контроль профессионального содержания».

Так под давлением противоречий преподаватели шаг за шагом проходят путь от принятия ИИ-инструментов к проектированию интеллектуального обучения, от него – к развитию мышления студентов и далее к тому, чтобы самим участвовать в выстраивании образовательной экосистемы. Эти идентичностные стадии не сменяют друг друга, а наслаиваются: компетенции предыдущей стадии становятся фундаментом последующей, а весь процесс обретает циклический, кумулятивный характер и в общих чертах воспроизводит логику экспансивного обучения.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении эмпирической базы: настоящая работа ограничена десятью преподавателями одной совместной образовательной организации, и переносимость выводов требует осторожности. Продуктивным представляется включение в анализ программ других регионов и моделей сотрудничества, а также лонгитюдное отслеживание динамики идентичности преподавателей для дальнейшей проверки полученных выводов.

Библиографический список

1. Хуай Ц. Качественное проведение «Года образования Китая и России» как опора и движитель высокоуровневого развития образовательного сотрудничества двух стран. *Жэньминь жибао*. 2026; 10 февраля.
2. Ван До. Преподаватели русского языка как иностранного в эпоху искусственного интеллекта: новая профессиональная идентичность. *Вестник Московского университета.* Серия 20. Педагогическое образование. 2025; № 2: 52–70. DOI: 10.55959/LPEJ-25-10.
3. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Мушенко Е.В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование в России*. 2023; № 6: 178–189.
4. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2024; Т. 22, № 2: 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
5. Сысоев П.В. Формирование методической компетенции преподавателя русского языка как иностранного в эпоху искусственного интеллекта. *Русистика*. 2026; Т. 24, № 1: 71–86. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-1-71-86.
6. Гулов А.П., Принципалова О.В. Профессиональная идентичность преподавателя иностранного языка как агента ценностной трансформации: теоретико-методологические основания. *Ценности и смыслы*. 2026; № 4 (104): 63–72. DOI: 10.24412/2071-6427-2026-4-63-72.
7. Лу Ц., Чжан Л. Анализ противоречий и конфликтов в трансформации профессиональной идентичности вузовских преподавателей английского языка: взгляд с позиций теории деятельности. *Мир иностранных языков*. 2021; № 4: 62–70.
8. Юй И., Жао Х. Ролевой кризис и обновление идентичности преподавателей иностранных языков в вузах в интеллектуальную эпоху. *Электронное обучение иностранным языкам*. 2023; № 3: 79–85, 124.
9. Сюй Ю., Гу Юэ. Преподавание иностранных языков и профессиональное развитие преподавателей в эпоху искусственного интеллекта: вызовы, кризис идентичности и пути преодоления. *Современные исследования иностранных языков*. 2025; № 1: 60–72. DOI: 10.3969/j.issn.1674-8921.2025.01.007.
10. Чжан До, Улазаева Г.В., Хэ М. Трансформация профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в эпоху генеративного искусственного интеллекта. *Современное педагогическое образование*. 2026; № 3: 134–136. DOI: 10.24412/2587-8328-2026-3-134-136.
11. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
12. Leontiev A.N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
13. Engeström Y. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
14. Хаккарайнен П., Бредиките М. Применение культурно-исторического подхода и теории деятельности в научных исследованиях и практике. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2021; № 4: 10–33.
15. Engeström Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 2001; № 14 (1): 133–156. DOI: 10.1080/13639080020028747.

References

1. Huaj C. Kachestvennoe provedenie «Goda obrazovaniya Kitaya i Rossii» kak opora i dvizhitel' vysokourovnevogo razvitiya obrazovatel'nogo sotrudnichestva dvuh stran. *Zh`en'min' zhibao*. 2026; 10 fevralya.
2. Van Do. Prepodavateli russkogo yazyka kak inostrannogo v `epohu iskusstvennogo intellekta: novaya professional'naya identichnost'. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025; № 2: 52-70. DOI: 10.55959/LPEJ-25-10.
3. Dzyuba E.V., Eremina S.A., Mushenko E.V. Iskusstvennyj intellekt v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2023; № 6: 178-189.
4. Sysoev P.V., Filatov E.M. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2024; T. 22, № 2: 300-317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
5. Sysoev P.V. Formirovanie metodicheskoj kompetencii prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Rusistika*. 2026; T. 24, № 1: 71-86. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-1-71-86.
6. Gulov A.P., Principalova O.V. Professional'naya identichnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka kak agenta cennostnoj transformacii: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya. *Cennosti i smysly*. 2026; № 4 (104): 63-72. DOI: 10.24412/2071-6427-2026-4-63-72.
7. Lu C., Chzhan L. Analiz protivorechij i konfliktov v transformacii professional'noj identichnosti vuzovskih prepodavatelej anglijskogo yazyka: vzglyad s pozicij teorii deyatel'nosti. *Mir inostrannyh yazykov*. 2021; № 4: 62-70.
8. Yuj I., Zhao H. Rolevoj krizis i obnovlenie identichnosti prepodavatelej inostrannyh yazykov v vuzah v intellektual'nuyu `epohu. *`Elektronnoe obuchenie inostrannym yazykam*. 2023; № 3: 79-85, 124.
9. Syuj Yu., Gu Yu`e. Prepodavanie inostrannyh yazykov i professional'noe razvitie prepodavatelej v `epohu iskusstvennogo intellekta: vyzovy, krizis identichnosti i puti preodoleniya. *Sovremennye issledovaniya inostrannyh yazykov*. 2025; № 1: 60-72. DOI: 10.3969/j.issn.1674-8921.2025.01.007.
10. Chzhan Do, Ulazaeva G.V., H`e M. Transformaciya professional'noj identichnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka v `epohu generativnogo iskusstvennogo intellekta. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2026; № 3: 134-136. DOI: 10.24412/2587-8328-2026-3-134-136.
11. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
12. Leontiev A.N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
13. Engeström Y. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
14. Hakkarajnen P., Bredikite M. Primenenie kul'turno-istoricheskogo podhoda i teorii deyatel'nosti v nauchnyh issledovaniyah i praktike. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2021; № 4: 10-33.
15. Engeström Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 2001; № 14 (1): 133-156. DOI: 10.1080/13639080020028747.

Статья поступила в редакцию 22.09.26

УДК 37.025

***Xiao Wenlai**, postgraduate, Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen (Moscow, Russia), E-mail: chenchenzi@mail.ru*
***Andreeva N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen (Moscow, Russia), E-mail: nat-saa@mail.ru*

THE SYNTHESIS OF TRADITIONAL CHINESE AND WESTERN CLASSICAL TECHNIQUES IN MODERN VOCAL PEDAGOGY. Vocal training in the universities of the PRC takes shape at the intersection of the European academic canon and the national singing tradition, yet the mechanisms by which the two are joined in teaching practice are described in a fragmentary manner. Two loosely coordinated interpretations coexist in the scholarly discourse: the synthesis is understood either as a technical adaptation of bel canto to the phonetics of the Chinese language or as a value-based and worldview reinterpretation of vocal instruction, while the connection between the technological and the aesthetic planes of teaching remains underclarified. The aim of the work is to determine through which mechanisms traditional Chinese and Western classical techniques are joined in the modern vocal pedagogy of the PRC, and to identify the pedagogical strategies that ensure the

formation of a singer's universal competences. Comparative analysis of acoustic and articulatory parameters, the historical-genetic method, hermeneutic analysis of vocal works set to the poetry of the Tang and Song dynasties, and theoretical modelling are applied. A three-level model of multi-aesthetic synthesis is proposed that distinguishes the technological, the aesthetic-pedagogical and the psychological-pedagogical levels of integration and links each of them with its own mechanism of joining the traditions. It is established that the synthesis is realised not as the replacement of one technique by another but as the subordination of the Western technological resource to Eastern aesthetic tasks: the principle of "Zizheng Qianyuan" preserves clarity of articulation while maintaining a high singer's formant, whereas the concepts of "Lejiao" and "Dao fa zi ran" shift instruction from the training of the voice to the education of the personality. Reliance on the national repertoire and on the intonational vocabulary of the mother tongue is found to lower the cognitive and emotional barrier that students meet when mastering a foreign vocal canon, and training becomes more effective as a result; where Western models are copied mechanically, with no allowance for the tonal nature of the language, the effect is reversed.

Keywords: **vocal pedagogy, bel canto, Chinese vocal school, multi-aesthetic synthesis, Lejiao, Zizheng Qianyuan, Shen Xiang, Jin Tielin, Russian vocal school, glottal sound training**

***Сяо Вэньлай**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Москва, E-mail: chenchenzi@mail.ru*
***Н.П. Андреева**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Москва, E-mail: nat-saa@mail.ru*

СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННЫХ КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕХНИК В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Вузовская подготовка вокалиста в КНР строится на двух основаниях сразу – европейском академическом каноне и национальной певческой традиции, при этом сам способ их соединения в учебной практике описан по частям и без общей рамки. Одни авторы сводят синтез к технической адаптации бельканто под фонетику китайского языка, другие видят в нём ценностно-мировоззренческое переосмысление обучения пению; как связаны технологический и эстетический планы подготовки, ни та, ни другая позиция не объясняет. Цель работы – установить, какими механизмами традиционные китайские и западные классические техники соединяются в современной вокальной педагогике КНР, и описать педагогические стратегии, за счёт которых у студента складываются универсальные компетенции вокалиста. Использованы компаративный анализ акустических и артикуляционных параметров двух школ, историко-генетический метод, герменевтический анализ вокальных сочинений на стихи поэтов династий Тан и Сун и теоретическое моделирование. Построена трёхуровневая модель мультиэстетического синтеза: технологический, эстетико-педагогический и психолого-педагогический уровни интеграции разведены, и за каждым закреплён свой механизм соединения традиций. Установлено, что синтез идёт не путём замены одной техники другой, а через подчинение западного технологического ресурса восточным эстетическим задачам: принцип «Цзычжэн цяньюань» сохраняет чёткость артикуляции при высокой певческой форманте, а концепции «Лэцзяо» и «Дао фа цзы жань» смещают обучение от тренировки голоса к воспитанию личности. Показано также, что опора на национальный репертуар и родной интонационный словарь снижает когнитивный и эмоциональный барьер при освоении чужого вокального канона и повышает результативность обучения, а копирование западных образцов без поправки на тональную природу языка результативность снижает.

Ключевые слова: **вокальная педагогика, бельканто, китайская вокальная школа, мультиэстетический синтез, Лэцзяо, Цзычжэн цяньюань, Шэнь Сян, Цзинь Телинь, русская вокальная школа, глоттальный метод**

Ориентиры развития музыкального образования в КНР предъявляют к подготовке вокалиста два требования, направленных в разные стороны: выпускник должен быть конкурентоспособен на мировой сцене и при этом сохранять национальную исполнительскую идентичность. «Синицизация» западного бельканто, начавшаяся в первой половине XX века, за столетие превратилась в многоуровневую систему, для которой в литературе закрепилось название «мультиэстетический синтез» [1]. Общая рамка, следовательно, описана, однако открытым остаётся вопрос о средствах: какими приёмами вузовская вокальная педагогика сводит две полярные установки в одном учебном процессе и как это соединение сказывается на профессиональном становлении студента.

Литература о китайской вокальной школе обширна, но целостной концепции из неё не складывается. Западная классическая школа опирается на объёмное резонирование и канонические нормы европейского звукообразования; китайская традиция неотделима от тональной природы языка, которая требует предельно чёткой артикуляции и особого отношения к слову, и это требование закреплено в концепции «Цзычжэн цяньюань» (чистота слова и полнота звука) [2]. Расхождения начинаются с самого предмета: для одних исследователей синтез сводится к технической адаптации приёмов звукоизвлечения, для других он означает ценностно-мировоззренческое переосмысление вокального обучения. Положение осложняется тем, что технологический и эстетический планы подготовки, как правило, рассматриваются по отдельности: приёмы описываются без художественной задачи, а философские основания – без связи с конкретной методикой занятий.

Ещё одна группа противоречий связана с соотношением технического и духовного в обучении. Западный подход к вокалу по преимуществу технократичен, тогда как китайская педагогика исходит из конфуцианского идеала «Лэцзяо» – воспитания через музыку, в котором мастерство певца не отделяется от душевного равновесия и этического совершенствования [3; 4]. Обучение пению в КНР поэтому включает не только освоение физиологических навыков, но и «исправление сердца» с достижением гармонии («Хэ»), и в академических условиях этот пласт требует отдельной адаптации к принятым стандартам [5]. Практические следствия измеримы: копирование западных образцов без учёта национального контекста снижает результативность обучения, а сочетание новых методик, например, «глоттального метода» (Glottal Sound Training Method), с традиционной техникой дыхания «Ци» и национальным репертуаром даёт более высокие результаты в развитии творческого потенциала студентов [6; 7]. Сказанное определяет актуальность предлагаемой работы.

Цель работы – установить, какими механизмами традиционные китайские и западные классические техники соединяются в современной вокальной педагогике КНР, описать педагогические стратегии, обеспечивающие формирование универсальных компетенций вокалиста. Ключевые задачи следующие:

– проследить, как китайская вокальная школа прошла путь от прямого заимствования европейского бельканто к осознанному методологическому синтезу, и определить, какую роль в становлении академических стандартов КНР сыграла русская вокальная школа;

– развести три уровня, на которых соединяются традиции: технологический, эстетико-педагогический и психолого-педагогический;

– показать, как принцип «Цзычжэн цяньюань» и концепции «Лэцзяо» и «Дао фа цзы жань» приспосабливаются к задачам академического пения;

– сопоставить применяемые педагогические стратегии с результативностью обучения и с тем, насколько сохраняется национальная идентичность исполнителя.

Научная новизна работы состоит в том, что синтез традиций показан как подчинение западного технологического ресурса восточным эстетическим задачам, а не как смешение двух техник. Раскрытие этого положения включает:

– разведение мультиэстетического синтеза на технологический, эстетико-педагогический и психолого-педагогический уровни, за каждым из которых закреплён собственный механизм соединения традиций;

– описание принципа «Цзычжэн цяньюань» как методологического звена, связывающего итальянский идеал chiaroscuro с тональной природой китайского языка.

– объяснение педагогической результативности национального репертуара через снижение когнитивного и эмоционального барьера при освоении инородных вокальных канонов.

Теоретическая значимость заключается в том, что предложенная трёхуровневая модель переводит обсуждение синтеза с вопроса о совместимости техник на вопрос об условиях, при которых западная технология обслуживает национальное художественное высказывание. Практическая значимость работы состоит в том, что различение уровней синтеза указывает опорные точки построения вузовского курса вокала: технологический уровень отвечает за устойчивость звукоизвлечения, эстетико-педагогический – за художественную мотивировку приёма, психолого-педагогический – за устойчивость учебной мотивации студента.

Методологическая база исследования сформирована на основе междисциплинарного подхода, сочетающего методы музыкальной педагогики, сравнительного искусствоведения и культурологического анализа. Отказ от узкотехнического описания вокальных приемов в пользу системного анализа позволяет рассмотреть процесс интеграции западных и восточных традиций как целостный социокультурный феномен.

Основными материалами исследования послужили:

– учебно-методические комплексы и программы подготовки магистров и бакалавров в ведущих музыкальных вузах КНР (Пекинская консерватория, Шанхайская консерватория, Университет Янчжоу) за период с 1934 по 2024 гг. Особое внимание уделялось анализу репертуарных списков, включающих как западноевропейские оперные арии, так и произведения на стихи китайской классической поэзии;

– вокально-педагогические системы признанных мастеров китайской школы (Шэнь Сян, Цзинь Телинь), представленные в их теоретических трудах и зафиксированные в видеоматериалах мастер-классов. Эти материалы послужили базой для выявления инвариантных и вариативных характеристик вокального интонирования [2];

– корпус философских текстов, составляющих основу доктрины «Лэцзяо» (в частности, трактат «Ли цзи – Юэ цзи»), анализ которых необходим для понимания ценностно-смысловых ориентиров современной китайской педагогики [3; 4].

В работе использованы следующие методы исследования:

– компаративный (сравнительный) анализ.

Данный метод применен для сопоставления акустических и артикуляционных параметров западной техники бельканто и традиционных китайских вокальных стилей. Исследовались различия в позиционировании гортани, использовании системы резонаторов и специфике смыкания голосовых складок, в частности, в рамках изучения «глоттального метода» (Glottal Sound Training Method) [6];

– теоретическое моделирование.

На основе анализа литературных источников и педагогического опыта была выстроена концептуальная модель «мультиэстетического синтеза», описывающая взаимодействие европейского академизма и национальной идентичности в условиях межкультурной коммуникации [1];

– метод герменевтического анализа.

Применялся для интерпретации вокальных произведений, созданных в контексте древнекитайской поэзии (династий Тан и Сун), с целью выявления механизмов трансляции эмоциональных смыслов через синтетические вокальные формы [7];

– историко-генетический метод.

Позволил проследить эволюцию педагогических подходов от ранних этапов заимствования западных техник до формирования современной национальной академической школы.

Теоретическая обоснованность выбранных методов подтверждается их широким применением в современных исследованиях вокальной культуры Китая, направленных на преодоление дихотомии «Восток – Запад» в профессиональном образовании [5; 8].

Формирование современной вокальной школы Китая представляет собой сложный процесс ассимиляции западноевропейского академического канона, который проходил через несколько ключевых исторических этапов. Фундамент академического пения в КНР был заложен в начале XX века, когда под влиянием «движения за новую культуру» в страну начали проникать западные музыкальные стандарты.

Первый этап (1920–1940-е гг.) характеризуется возникновением профессионального музыкального образования, ключевым событием которого стало открытие Шанхайской консерватории (1927). В этот период западная техника бельканто воспринималась как символ модернизации. Как отмечает Хань Пэн, первыми проводниками этой традиции стали иностранные педагоги и китайские музыканты, получившие образование в Европе и США, что заложило основу для разделения вокального искусства на «национальное» (миньцзу) и «западное» (мэйшэн) [2].

Особое место в исторической ретроспективе занимает влияние русской классической вокальной школы. Начиная с 1950-х годов, в рамках тесного научно-культурного сотрудничества между СССР и КНР советские педагоги оказали определяющее воздействие на методологию преподавания в ведущих консерваториях Пекина и Шанхая. В это время в китайскую педагогику были импортированы принципы физиологической обоснованности дыхания и опоры, характерные для русской школы, что способствовало созданию системы, адаптированной к морфологическим особенностям китайских исполнителей. Важной вехой этого взаимодействия стала деятельность выдающихся мастеров, таких как Шэнь Сян, которые, объединив опыт старой итальянской школы с достижениями советской вокальной педагогики, заложили фундамент преемственности в обучении китайских вокалистов [9].

В современной образовательной практике интеграция русской традиции проявляется не только в технических аспектах звукоизвлечения, но и в активном освоении сложного русского оперного репертуара. Это требует от китайских студентов глубокой работы над фонетикой и интонационной спецификой русского языка, что становится эффективным инструментом расширения их исполнительского диапазона и художественной выразительности [10]. Освоение идёт через академическую мобильность в рамках китайско-российского партнёрства: образовательные траектории студентов-вокалистов переносят исполнительские практики из одной школы в другую и попутно перестраивают их языковые установки [12]. Педагогические стратегии, принятые сегодня в КНР, соединяют классические каноны русской оперы с национальными песенными традициями, и на этом соединении у студентов формируются профессиональные компетенции, востребованные на мировой сцене [11].

Второй этап (1980–2000-е гг.) связан с Шэнь Сяном и его учеником Цзинь Телинем. Разбор их наследия показывает, что в эти десятилетия концепция синтеза сложилась в самостоятельную педагогическую стратегию. Шэнь Сян первым сформулировал положение о том, что техника бельканто должна раскрывать национальное содержание, а не подавлять его [2]; его метод строился на поиске «общих точек соприкосновения» в резонансе и звукообразовании, и благодаря этому китайские певцы вошли в мировой оперный контекст, сохранив специфику родного языка [5].

На этом же этапе вокальный опыт впервые получил научную систематизацию. Шэнь Сян ввёл в учебный процесс объективные методы анализа звукоизвлечения и соединил итальянскую традицию с данными современной вокальной науки; так была создана теоретическая база подготовки исполнителей мирового уровня [9]. Цзинь Телинь продолжил эту линию и разработал систему «китайского национального бельканто», в основе которой лежит подробное изучение традиционного народного пения и этнических особенностей артикуляции. Его педагогическая стратегия переносит центр тяжести на естественность звучания и психологическую свободу певца, что и позволяет соединить европейскую опору дыхания с гибкостью национальной мелодики [13]. С этого времени интеграция западных методик воспринимается не как заимствование, а как средство обогащения национального вокального искусства [11].

В последние десятилетия развитие пошло в сторону глубокой модернизации программ и широкого применения новых методов. Современные исследования описывают текущий этап как переход от заимствования отдельных техник к «мультиэстетическому синтезу», в котором западная методология, включая акустические исследования гортани, соединяется с давней традицией исполнения песен на стихи поэтов династий Тан и Сун [1]. История вокальной педагогики в Китае, если брать её целиком, прошла от внешнего подражания к осознанному методологическому синтезу, и сегодня этот синтез определяет облик национальной вокальной школы.

Теоретический фундамент современной китайской вокальной педагогики образован соединением западноевропейских технологических стандартов с национальными эстетическими установками. Отличительная черта китайской школы, по единодушному замечанию исследователей, состоит не в заимствовании приёмов бельканто как таковых, а в их переработке через традиционные философские и лингвистические концепции.

Базовый теоретический принцип – концепция «Цзычжэн цяньюань» (букв. «чистота слова и полнота звука»). По Хань Пэну, этот принцип связывает итальянский идеал chiaroscuro с китайской спецификой артикуляции, при которой каждый слог трактуется как последовательность «голова слога – брюхо – хвост» [2]. Теоретическая база обучения академическому пению в КНР во многом восходит к европейской и российской системам, но к ним добавлены принципы «естественного звукоизвлечения», выведенные из даосской идеи «Дао фа цзы жань».

В теоретическом дискурсе отдельное место занимает наследие Шэнь Сяна и Цзинь Телиня. Их вокально-педагогические системы объединяет концепция «золотой середины» (чжун-юн): техническое совершенство резонирования уравновешивается эмоциональным балансом. Чжан Шугэ отмечает, что китайские вокальные техники опираются на понятия ведущих философских школ и связывают специфику дыхания и звуковедения с традиционными представлениями о жизненной энергии «Ци» [5].

В современную теоретическую базу входит и концепция «Лэцзяо» (музыкальное воспитание), для которой вокал есть высшая форма антропологического становления личности. Вэй Бинъэ выводит из формулы «Чэн юй юэ» («совершенствование через музыку») понимание музыкального образования как управления эмоциями и «исправления сердца», и отсюда следует теоретический приоритет художественного образа над техническим приёмом [3]. Цзоу Тинтин описывает «Лэцзяо» как механизм достижения гармонии («Хэ») между внутренним состоянием исполнителя и внешней формой произведения, что подтверждает тот же вывод с другой стороны [4].

Методологическое обновление последних лет связано с новыми подходами, в первую очередь с «глоттальным методом» (Glottal Sound Training Method). Хуанг Чунюань обосновывает результативность глубокой интеграции этого метода с традиционной вокальной педагогикой: он развивает вокальный потенциал студентов и повышает качество группового обучения в консерваториях [6]. Теоретическая база исследования складывается, следовательно, из трёх пластов – классической европейской вокальной акустики, национальных лингвистических традиций и философских концепций Китая.

Анализ образовательной практики музыкальных вузов КНР показывает, что технологический синтез восточной и западной школ идёт через поэтапную адаптацию акустических принципов бельканто к фонетике китайского языка. На технологическом уровне процесс сводится к поиску компромисса между «объёмным» европейским звуком и «линейной» точностью китайской артикуляции.

Ядро процесса составляет интеграция артикуляционных и акустических стандартов. Главный технологический результат – адаптация итальянского принципа chiaroscuro (светло-тёмного звучания) к традиционному китайскому требованию «Цзычжэн цяньюань». Современные педагоги, как показывает исследование, берут западную систему резонаторов, чтобы придать голосу объём и полётность, а национальную манеру формирования гласных при этом сохраняют. Хань Пэн описывает мастерство современного китайского певца как умение удерживать высокую певческую форманту при предельно чёткой дикции, свойственной классической опере Куньцюй и Пекинской опере [2]. Благодаря этому удаётся избежать «заглубления» звука, которое возникает при копировании западной манеры без учёта тональной природы китайского языка.

Важным технологическим достижением в современной педагогике стало внедрение инновационных методик, таких как глоттальный метод (тренировка смыкания голосовых складок). Исследования подтверждают, что интеграция глоттального метода в традиционный учебный процесс позволяет более эффективно развивать силу голоса и устойчивость гортани у студентов. Данный метод обеспечивает «прорыв» в тренировке вокального потенциала, особенно в условиях групповых занятий, позволяя студентам быстрее овладеть навыком стабильного звукоизвлечения, характерным для западного академизма, не теряя при этом гибкости, необходимой для национального репертуара [6].

На технологическом уровне западная методика диафрагмального дыхания (appoggio) в китайской педагогике синхронизируется с традиционными представлениями о накоплении и распределении энергии «Ци». В отличие от чисто физиологического понимания дыхания в западной школе, в КНР оно трактуется как психофизический акт. Чжан Шугэ указывает, что современные системы обучения (в частности, школа Цзинь Телиня) рассматривают управление дыханием как способ достижения «эмоционального равновесия», что технически выражается в более мягкой атаке звука и эластичном звуковедении, соответствующем принципу «золотой середины» [5].

Технологический синтез наглядно проявляется при исполнении арт-песен на стихи древней китайской поэзии (династий Тан и Сун). Западная техника вокализации служит здесь средством расширения динамического диапазона, а традиционные приёмы – специфическое использование мелизматики и микроинтервалики – отвечают за передачу аутентичного художественного образа [7]. Технологический уровень синтеза, следовательно, представляет собой не смешение техник, а новую, «гибридную» методологию, в которой западный технологический ресурс подчинён восточным эстетическим задачам.

Эстетико-педагогический аспект исследования касается становления исполнительской идентичности, складывающейся на стыке европейского академизма и традиционной китайской эстетики. В современной китайской педагогике вокальное искусство понимается как «мультиэстетическая система»: технические достижения Запада служат формой, в которой транслируются восточные смыслы.

Один из главных результатов педагогического синтеза – соединение европейского идеала «прекрасного пения» (бельканто) с конфуцианским понятием «Дэинь» (благородные звуки). По учению, изложенному в «Ли цзи – Юэ цзи», музыка становится искусством (Юэ) только тогда, когда наполнена моральным содержанием. Цзоу Тинтин формулирует педагогическую задачу в КНР так: студента учат не показывать вокальные возможности, а достигать «гармонии» (Хэ), объединяющей физическое звучание с духовным состоянием исполнителя [4]. Западная методика, пройдя через такую переработку, превращается из атлетической тренировки голоса в инструмент «нравственного самосовершенствования».

В обсуждении результатов отдельного внимания заслуживает практика исполнения арт-песен на стихи классической поэзии (династий Тан и Сун). Педагогический процесс здесь направлен на поиск равновесия между мощью оперного голоса и тонкостью поэтического образа. Эстетическая ценность таких произведений определяется тем, способен ли вокалист использовать западную опору и резонанс для передачи «пустоты» и «атмосферности», характерных для китайской живописи и литературы [7]. Западная техника в этом случае выступает не самоцелью, а «краской», расширяющей палитру традиционного национального высказывания.

Изучение педагогического опыта показывает, что современный китайский вокалист мыслит в категориях «мультиэстетического синтеза». В ходе обучения ни одна из культур не вытесняет другую: европейская оперная драматизация дополняется китайской символичностью и лиризмом [1]. У студентов складывается «бикультурное» художественное мышление – они конкурентоспособны на мировой сцене и сохраняют узнаваемый национальный стиль, который Хань Пэн называет «китайской школой бельканто» [2].

Существенным достижением стало внедрение в педагогику даосского эстетического принципа «Дао фа цзы жань». Педагоги, как показывает обсуждение, стремятся выработать у студентов способность к «естественному пению»: высшим эстетическим достижением считается отсутствие видимого усилия и внешнего пафоса, свойственного некоторым течениям веризма. Чжан Шугэ пишет, что идеал «золотой середины» (чжун-юн) в вокале проявляется как отказ от технических крайностей в пользу эмоциональной глубины и искренности, и в этом отказе состоит ядро национальной вокальной эстетики [5].

На эстетико-педагогическом уровне синтез в КНР, следовательно, сложился в работающую модель интеграции, при которой западные вокальные технологии не стирают национальную специфику, а выводят её трансляцию на новый, глобальный уровень.

Психолого-педагогический анализ интеграции западных и китайских техник обнаруживает тесную связь между культурной идентификацией студента и результативностью его профессионального обучения. На этом уровне синтез понимается не как механическое освоение навыков, а как психологическая адаптация и творческое раскрытие личности.

К числу главных результатов исследования относится подтверждение того, что опора на национальные вокальные традиции служит сильным стимулом развития творческого потенциала. Ян Ся в сравнительном анализе отмечает, что студенты, в чью программу включены национальные элементы (мелодии и техники), показывают более высокую успеваемость: средний балл 82,1 против 75,4 в контрольной группе [14]. Психологическое объяснение состоит в том, что родной интонационный словарь снижает эмоциональный барьер при освоении сложных западных технологий и создаёт ситуацию психологического комфорта и «узнавания» [14].

В современных вузах КНР педагогический потенциал традиционной философии (конфуцианства и даосизма) реализуется через управление психоэмоциональным состоянием обучающихся. Согласно изысканиям Цзоу Тинтин, музыка в системе «Лэцзяо» выполняет функцию «чистки сердца» (чжи синь), что в современной педагогике интерпретируется как метод регуляции предконцертного стресса и формирования волевых качеств. Достижение состояния «гармонии» (хэ) позволяет студенту сбалансировать физическое напряжение (необходимое для западного вокала) и ментальное спокойствие [3; 4].

Синтез техник требует от студента высокого уровня когнитивной сложности – способности одновременно оперировать разными эстетическими кодами. Г. Nikolai подчеркивает, что в процессе межкультурной коммуникации у студентов формируется «мультиэстетическое сознание», которое позволяет им адаптировать западную технику под специфические задачи национального репертуара. Этот процесс способствует развитию аналитического мышления и художественной рефлексии, превращая вокалиста из исполнителя-ретранслятора в творческого интерпретатора [1].

В ходе обсуждения результатов была выявлена психолого-педагогическая проблема, связанная с коммерциализацией искусства. Переход от «большого музыкального воспитания» (да Лэцзяо), ориентированного на этику, к «малым музыкальным делам» (сяо леши), нацеленным на внешний успех, ведет к психологической деградации учебного процесса. Ван Шуньжань указывает на необходимость восстановления «академической традиции» (сюэтун), которая связывает профессиональное мастерство с моральной устойчивостью личности [15].

На психолого-педагогическом уровне синтез в современной КНР характеризуется стремлением согласовать западные стандарты профессионализма с традиционными методами воспитания духа, и это согласование обеспечивает устойчивое развитие творческой индивидуальности студента-вокалиста.

Проведённый анализ интеграции традиционных китайских и западных классических вокальных техник в педагогической системе КНР позволяет заключить, что эта область достигла стадии зрелого системного синтеза: механическое заимствование европейских стандартов сменилось национально ориентированной моделью. На технологическом уровне об этом свидетельствуют гибридные методики, в которых акустические преимущества западного академического звукоизвлечения – объёмный резонанс и полётность звука – согласованы с фонетической спецификой китайского языка. Системы Шэнь Сяна и Цзинь Телиня, а в последние годы и глоттальный метод тренировки смыкания связок позволили преодолеть дихотомию между «открытым» европейским вокалом и «линейной» точностью китайской артикуляции; вокальный потенциал студентов развивается без утраты ими национальной идентичности.

Методологическим фундаментом интеграции служит философская преемственность: современное вокальное образование в Китае опирается на конфуцианскую концепцию «Лэцзяо» и даосский принцип естественности («Дао фа цзы жань»), и обучение вокалу из сугубо технической дисциплины превращается в процесс психофизической регуляции и нравственного воспитания. На психолого-педагогическом уровне показано, что включение национального репертуара и традиционных интонационных моделей в учебные планы повышает мотивацию обучающихся, снижает когнитивный диссонанс при освоении инородных вокальных канонов и способствует формированию мультиэстетического сознания. Итогом многолетнего синтеза стала «китайская школа бельканто», способная средствами классического академического вокала передавать духовные смыслы восточной культуры, в том числе через интерпретацию древней поэзии династий Тан и Сун.

Дальнейшая разработка темы лежит в области междисциплинарного изучения взаимодействия акустики и лингвистики. Перспективно инструментальное исследование спектральных характеристик голоса при переходе с западного оперного репертуара на национальный: его результаты позволят уточнить методические рекомендации по сохранению здоровья голосового аппарата в условиях «гибридного» пения. Требует изучения и влияние цифровой трансформации на вокальную педагогику, в том числе применение искусственного интеллекта и технологий виртуальной реальности для моделирования акустических сред, ускоряющих освоение принципа «золотой середины» между восточной и западной манерами. Отдельное направление – социальное влияние синтетической вокальной школы на международный имидж КНР и на расширение культурного диалога в глобальном музыкальном пространстве. Наконец, разработка концепции «академической традиции» (сюэтун) применительно к современной вокальной школе позволит завершить построение теоретической базы подготовки певцов нового поколения, способных выступать культурными посредниками между Востоком и Западом.

Библиографический список

1. Nikolai H., Kisiel M., Peng Y. Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching Chinese students. *International Journal of Chinese Education*. 2023; Vol. 12, № 1.
2. Хань П. Особенности вокальной культуры Китая XX столетия: техника бельканто. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 2-3 (116); 121–125.
3. 魏冰娥. «成于乐» 何以可能? – 论儒家乐教的成人根据. 西南大学学报 (社会科学版). 2022; Т. 48, № 2: 61–70 [Вэй Б. Как возможно «самореализация через музыку»? – О конфуцианских основах образования взрослых. *Журнал Юго-Западного университета (издание по социальным наукам)*. 2022; Т. 48, № 2: 61–70].
4. 邹婷婷. 浅探《礼记•乐记》中儒家 «乐教» 思想. *Chinese Traditional Culture*. 2024; Т. 12: 1–5. [Цзоу Т. Предварительное исследование конфуцианского «музыкального образования» в «Книге обрядов: записи о музыке». *Традиционная китайская культура*. 2024; Т. 12: 1–5].
5. Шугэ Ч. Отражение традиционной философии в китайской вокальной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 331–333.
6. Chunyuan H. et al. Research on the Application of Glottal Sound Training Method in the Reform of Vocal Pedagogy at the Conservatory Level. *International Journal of New Developments in Education*. 2023; Vol. 5, № 19: 38–42.
7. Xie X., Punvaratorn M. The study of vocal music in the context of ancient Chinese poetry. *Asia Pacific Journal of Religions and Cultures*. 2024; Vol. 8, № 1: 278–295.
8. Pan Jie. *A Comparison of the Traditional Chinese Vocal Style and Western Bel Canto Singing: Doctoral project*. Las Vegas: University of Nevada, 2023.
9. Войткевич С.Г., Ван Ш. Шао Сянь и Цзинь Телинь: о педагогической преемственности в китайской школе академического вокала. *Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского «ARTE»*. 2023; № 1: 50–58.
10. Ли А. Педагогические стратегии обучения русской опере в Китае: анализ и практика. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; Т. 15, № 5-2: 243–252.
11. Хаожань М. Становление системы подготовки вокалистов в Китае: аспекты взаимодействия национальных и мировых песенных традиций. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 9: 355–359.
12. Чжао Лу. Образовательные траектории и академическая мобильность в рамках китайско-российского партнерства как драйверы трансфера знаний и трансформации языковых практик в индоевропейских странах. *Вопросы природопользования*. 2025; Т. 4, № 6: 99–107.
13. Лю С., Швецова В.А., Холодкова Л.В. *Роль бельканто в формировании китайской школы академического пения*. Петрозаводск: Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова, 2023.
14. Xia Y. Revealing Pedagogical Insights: National Elements in the Vocal Education of Contemporary Chinese Popular and Classical Music Performers. *Música Hodie*. 2025; Vol. 25.
15. 王顺然. «乐崩» 现象的背后: «大乐教» 到 «小乐事» 转向中的 «学统» 再造与礼乐关系重构. *孔子研究*. 2022: 106–159 [Ван Ш. За феноменом «радостного коллапса»: реконструкция научной традиции и восстановление связи между ритуалом и музыкой в переходе от «великого музыкального образования» к «мелким музыкальным делам». *Исследования Конфуция*. 2022: 106–159].

References

1. Nikolai H., Kisiel M., Peng Y. Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching Chinese students. *International Journal of Chinese Education*. 2023; Vol. 12, № 1.
2. Han' P. Osobennosti vokal'noj kul'tury Kitaya XX stoletiya: tehnika bel'kanto. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 2-3 (116); 121-125.
3. 魏冰娥. «成于乐» 何以可能? – 论儒家乐教的成人根据. 西南大学学报 (社会科学版).2022; Т. 48, № 2: 61-70 [V`ej B. Kak vozmozhno «samorealizaciya cherez muzyku»? – O konfucianskih osnovah obrazovaniya vzroslyh. *Zhurnal Yugo-Zapadnogo universiteta (izdanie po social'nym naukam)*. 2022; Т. 48, № 2: 61-70].
4. 邹婷婷. 浅探《礼记•乐记》中儒家 «乐教» 思想. *Chinese Traditional Culture*. 2024; Т. 12: 1-5. [Czou T. Predvaritel'noe issledovanie konfucianskogo «muzykal'nogo obrazovaniya» v «Knige obryadov: zapisi o muzyke». *Tradicionnaya kitajskaya kul'tura*. 2024; Т. 12: 1-5].
5. Shug`e Ch. Otrazhenie tradicionnoj filosofii v kitajskoj vokal'noj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 331-333.
6. Chunyuan H. et al. Research on the Application of Glottal Sound Training Method in the Reform of Vocal Pedagogy at the Conservatory Level. *International Journal of New Developments in Education*. 2023; Vol. 5, № 19: 38-42.
7. Xie X., Punvaratorn M. The study of vocal music in the context of ancient Chinese poetry. *Asia Pacific Journal of Religions and Cultures*. 2024; Vol. 8, № 1: 278-295.
8. Pan Jie. *A Comparison of the Traditional Chinese Vocal Style and Western Bel Canto Singing: Doctoral project*. Las Vegas: University of Nevada, 2023.
9. Vojtkevich S.G., Van Sh. Shao Syan' i Czin' Telin': o pedagogicheskoj preemstvennosti v kitajskoj shkole akademicheskogo vokala. *`Elektronnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal Sibirskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv imeni Dmitriya Hvorostovskogo «ARTE»*. 2023; № 1: 50-58.
10. Li A. Pedagogicheskie strategii obucheniya russkoj opere v Kitae: analiz i praktika. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; Т. 15, № 5-2: 243-252.
11. Haozhan' M. Stanovlenie sistemy podgotovki vokalistov v Kitae: aspekty vzaimodejstviya nacional'nyh i mirovyh pesennyh tradicij. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 9: 355-359.
12. Chzhao Lu. Obrazovatel'nye traektorii i akademicheskaya mobil'nost' v ramkah kitajsko-rossijskogo partnerstva kak drajvery transfera znanij i transformacii yazykovyh praktik v indoevropejskih stranah. *Voprosy prirodopol'zovaniya*. 2025; Т. 4, № 6: 99-107.
13. Lyu S., Shvecova V.A., Holodkova L.V. *Rol' bel'kanto v formirovanii kitajskoj shkoly akademicheskogo peniya*. Petrozavodsk: Petrozavodskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni A.K. Glazunova, 2023.
14. Xia Y. Revealing Pedagogical Insights: National Elements in the Vocal Education of Contemporary Chinese Popular and Classical Music Performers. *Música Hodie*. 2025; Vol. 25.
15. 王顺然. «乐崩» 现象的背后: «大乐教» 到 «小乐事» 转向中的 «学统» 再造与礼乐关系重构. *孔子研究*. 2022: 106-159 [Van Sh. Za fenomenom «radostnogo kollapsa»: rekonstrukciya nauchnoj tradicii i vosstanovlenie svyazi mezhdu ritualom i muzykoj v perehode ot «velikogo muzykal'nogo obrazovaniya» k «melkim muzykal'nym delam». *Issledovaniya Konfuciya*. 2022: 106-159].

Статья поступила в редакцию 23.09.26

УДК 37.013

Gorshkova V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education, Order of Zhukov Military Academy of the National Guard Troops (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vvgorshkova@yandex.ru*

Pominova O.L.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education, Order of Zhukov Military Academy of the National Guard Troops (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*

THE FACTOR OF ANTHROPOLOGICAL GOAL-SETTING IN THE EDUCATION OF CADETS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article asserts the strategic role of education in determining the position of the country, society, and the individual in the world. It reveals the essence and content of cadet upbringing within military educational organizations at the current stage of societal development as a comprehensive phenomenon that underpins the country's national security and the spiritual and moral development of the Russian people. The study foregrounds the anthropological meaning of goal-setting in the culture of cadet upbringing under contemporary social realities. As a dominant factor, the article presents an appeal to the students of higher military schools, who characterized upbringing as one of the most debatable and contradictory categories in pedagogical theory and educational practice. It emphasizes the idea of the infinity, continuity, and incompleteness of the upbringing process for the individual – as a spiritual concentration of an ongoing and manifesting culture of self-upbringing.

Keywords: **strategy of higher education, education and upbringing as national treasure, upbringing as comprehensive phenomenon, factor of anthropological goal setting, incompleteness of upbringing process, spiritual potential of culture of military education, military education, cadets**

В.В. Горшкова*, д-р пед. наук, проф., Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: vvgorshkova@yandex.ru*

О.Л. Поминова*, д-р пед. наук, проф., Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*

ФАКТОР АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема стратегической роли образования, которая определяет положение страны, общества и человека в мире; раскрываются сущность и содержание воспитания курсантов военных образовательных организаций на современном этапе развития общества как всеобъемлющего феномена, обеспечивающего национальную безопасность страны и духовно-нравственное развитие российского народа. Актуализируется антропологический смысл целеполагания культуры воспитания курсантов в условиях современных социальных реалий. Доминирующим фактором в статье является изучение позиции обучающимся высшей военной школы, которые в ходе эксперимента охарактеризовали воспитание как одну из самых спорных и противоречивых категорий в педагогической теории и образовательной практике. Авторы исследования делают акцент на идее непрерывности процесса воспитания в условиях современной стратегии высшего образования с позиции антропологического аспекта.

Ключевые слова: **стратегия высшего образования, военное воспитание, воспитание как национальное достояние, феномен воспитания, антропологическое целеполагание, культура военного воспитания**

Многие информационные источники утверждают, что образование в целом определяет положение страны и государства в мире, а человека – в обществе. Механизм реализации стратегии высшего образования, принимаемой на стадии «радикального реформирования», способствует преодолению социального и ментального (когнитивного) диссонанса нации [1]. Отдельные социально-правительственные источники содержат информацию о том, что российское общество за последние два десятилетия снизило свой интеллектуальный потенциал. Актуальность исследования связана с тем, что любую образовательную организацию должна волновать реальная практика созидания полноценного человека через его дела, того человеческого порядка, который он создает вокруг себя. В этом случае образование сможет обеспечивать национальное достояние страны в мире, ее национальную безопасность, что способствует социально-экономическому и духовно-нравственному развитию российского общества [2]. Проведение специальной военной операции привело к глобальным социально-экономическим изменениям в обществе, что послужило основанием для переоценки подходов к воспитанию патриотических ценностей у молодежи. Военные образовательные организации высшего образования являются определенным авангардом в воспитании элиты современной молодежи, обладающей сформированной мировоззренческой позицией, установками, убеждениями, патриотическими ценностями. Актуальность статьи с научной точки зрения связана с тем, что в современной геополитической обстановке недостаточно теоретическое и практико-ориентированное изучение темы, связанной с проблемами в области воспитательной политики в среде будущих офицеров российских вооруженных сил. Необходимо обратить внимание на необходимость разработки модели воспитательной работы с курсантами в формате формирования у них профессиональной и личной ответственности с учетом антропологического целеполагания, которое обеспечивает при моделировании воспитательного процесса определять его содержание, педагогическое взаимодействие участников и определять условия успешности при достижении поставленных задач. Целью исследования является определение условий для подготовки военного специалиста, профессиональной характеристикой которого являются определенные составляющие системы воспитания вуза: содержательные, теоретико-методологические, рефлексивно-оценочные, программно-деятельностные. Для достижения обозначенной цели требуется решение следующих задач:

– формирование системы знаний нового типа, включающую антропологическую составляющую;

– организация инновационной деятельности, направленной на актуализацию творческого мышления субъекта и его высокую профессиональную компетентность;

– расширение практик развития духовной культуры специалиста в военной сфере в процессе реализации его уникальных свойств и индивидуальной мировоззренческой позиции в контексте непрерывной профессиональной деятельности.

Научная новизна работы в области воспитания в условиях высшего военного образования связана с учетом его антропологических составляющих во всех направлениях подготовки курсантов, которые включают определенные организационные формы, адаптацию к техногенным и военным вызовам. Результаты исследования подготовили доказательную базу условиям, позволяющим формировать гражданско-патриотическую позицию офицеров российских вооруженных сил. Теоретическая значимость работы определяется тем, что представлен анализ исследований, в которых приоритетными направлениями являются воспитание российского военнослужащего как профессионала и организатора собственной жизнедеятельности. Практическое направление работы помогает педагогическому составу внести корректировки в компетентностную характеристику курсантов на основе исторически сложившихся воспитательных практик с учетом антропологического целеполагания их действий в сложной геополитической обстановке. Авторы исследования доказывают на практических примерах, что воспитательный потенциал военного вуза формируется в процессе преподавания теоретических дисциплин и занятий практико-ориентированного характера.

В свое время знаменитый режиссёр В.И. Немирович-Данченко настаивал на том, чтобы никогда актеру не показывать, что его учат, поскольку театр должен всегда оставаться живым, обращенным к зрителям. Если провести аналогию с педагогом и его обучающимися, то урок в школе или занятие в вузе тоже должны нарабатываться совместно вживую и создаваться на глазах всех непосредственных участниках процесса [3; 4]. Однако, как показывают результаты экспертиз, весьма часто приходится наблюдать «неживые» уроки и абсолютно формализованные занятия в высшей школе.

Наше исследование по теме антропологической составляющей в воспитательном процессе основано на исследованиях авторитетных в педагогической науке авторов. Среди них Веселова Е.Л., рассматривающая воспитание как комплексный процесс работы со студентами. Исследования Черной Е.В. посвящены воспитательной работе, в ходе которой формируется личность обучающихся в сочетании с профессиональными умениями и навыками. Роль педагогов и наставников в воспитательном процессе раскрывается в исследовании Гатаева В.С. Достаточно большой интерес при изучении воспитания в вузе представляют работы по онлайн-технологиям в статьях Павловой О.А, Гузновой А.В. и других [5]. Но, как показывает анализ научной педагогической литературы, недостаточное внимание в педагогике уделяется особенностям процесса воспитания в военном вузе в целом и с позиции антропологической составляющей в частности.

Целеполагание и смысл современного военного профессионального образования в определенной степени связан с развитие свободного, независимого, персонально ответственного человека [6] в условиях гражданского общества и позитивно меняющейся современной России.

Педагогу и философу С.И. Гессену принадлежит утверждение, что образование призвано приобщать человека к научным культурным ценностям через искусство, нравственность, право. Это помогает в условиях сохранения исторических корней формировать человека гражданской позиции [7].

При обращении к курсантам военных образовательных организаций с вопросом «Что означает для вас воспитание?» многие отвечают, на наш взгляд, правильно, отмечая специфику воспитания и её отличие от обучения. Однако характеристики этого в определенном смысле сложного понятия остаются достаточно традиционными и даже тривиальными. Вместе с тем есть ответы, которые отличаются незаурядностью, оригинальностью и нестандартностью, а также более углубленным пониманием сущности воспитания. Приведем некоторые высказывания курсантов, участвовавших в эксперименте, по результатам которого предполагалась корректировка программы воспитательной работы с учетом ее антропологической составляющей. Обучающиеся были условно разделены на *три группы*. В первой акцент был сделан на формирование и понимание содержания воспитания. Во второй – на целеполагание основных компонентов воспитания. В третьей группе установка делалась на понимание воспитания в связи с профессиональным предназначением. Пропедевтикой эксперимента было знакомство с понятием антропологии в самом широком контексте. Среди них были определения антропологии как:

– комплексной науки о человеке;

– совокупности научных дисциплин о человеке;

– философского учения о человеке;

– области научного познания, в рамках которого изучаются фундаментальные проблемы человеческой сущности и многие другие понятия, взятые из справочных и научных источников.

Участники *первой группы* отвечали, что «воспитание есть необходимость становиться человеком». И в этом случае, как полагало большинство опрошенных курсантов, воспитание связано с заботой о другом. Распространенным мнением было то, что жизнь бессмысленна, если от человека нет пользы. Были получены и такие ответы, которые отличались от большинства:

– нет в окружающей жизни ничего того, чтобы не воспитывало или антивоспитывало;

– воспитанные люди должны понимать, что воспитывать надо душу.

В итоге работы с первой группой курсантов было зафиксировано их мнение, что все в жизни зависит от самого человека. По этой причине надо научиться жить так, чтобы быть необходимым другим людям. В целом участники опроса отмечали, что воспитание – это желание становиться лучше во всем, что любишь, что хочешь и что должен. Антропологическое целеполагание подобранного информационного материала для работы с данной группой предполагало донести до участников определенную мировоззренческую позицию, в которой главное

место занимало утверждение о том, что потребности человека и его потенциальные возможности могут разниться. Многое зависит от воспитания и жизненных ценностей. По итогам дискуссий, посещения кинолекториев и других внеаудиторных занятий, курсанты смогли высказать мнение о том, что у нас в стране такое воспитание было. И лучшие исторические традиции следует восстановить. В связи с этим необходимо возвращение к человеку культуры, которое сделает человека гражданином, а в целом будет способствовать возрождению человеческого в человеке [8]. Работа с данной группой курсантов позволила аргументировано внести в программу воспитания в военном вузе изменения, включив их в модуль «Российские традиции». Антропологический контекст данного модуля вносит в процесс воспитания важную составляющую. Она связана с осознанием того, что человек и мир, человек и гражданское общество при условии единения, сопричастности к происходящему может способствовать становлению и развитию гуманистической психологии, которая несет мир и благополучие людям.

Интересны результаты работы участников немногочисленной *второй группы*. Они занимали в целом пограничную позицию между пониманием сущности и содержания воспитания, а также характеристикой того, что является сегодня целью воспитания. Учитывая, что среди опрошенных курсантов были участники программ дополнительного образования в области художественного самодеятельного искусства, их рассуждения вызывали неподдельный интерес. Так, курсанты, изучающие кинематографическое творчество А. Тарковского, отмечали, что у них первоначально был вопрос: «Зачем, ради чего снимали такие сложные фильмы?». Но в процессе обсуждения был найден ответ – «чтобы становиться лучше». Такая сформировавшаяся позиция заставляла задумываться о том, что смыслообразующая цель воспитания заложена в созидания самого себя посредством глубинного проникновения в материал исторической эпохи. Полученную информацию можно сравнить с современностью.

Курсанты данной группы активно посещали концерты духовной музыки, были приглашены на концерты и городские экскурсионные программы по исторически памятным местам. Интересны их умозаключения, отраженные в эссе. Для наглядности достаточно привести фрагмент одного из них. «Цель воспитания, а точнее самовоспитания – становиться святыми и не нужно препятствовать всевышнему это делать. Мы должны понять, если у нас пока нет крыльев, не мешайте им расти». Подтверждение этих слов коррелирует со словами выдающегося философа и педагога И.А. Ильина, который отмечал, что духовному созерцанию не должно мешать внешнее указание, что и как делать [8]. Жизненную правду подобного умозаключения подтверждает факт того, что в условиях специальной военной операции большое количество военнослужащих приняли крещение и являются прихожанами во временных военно-полевых храмах. По результатам работы с данной группой в программе воспитания появился модуль «Культурное наследие». Антропологическая составляющая целевой установки для этой группы курсантов была связана с сущностью воспитания в соответствии с будущим профессиональным предназначением. Антропологическое начало миропонимания через воспитательный процесс дает возможность сформировать у будущих офицеров черты характера важные для их саморазвития и осознания, что человек – это микрокосмос. Он должен быть способен мыслить, чувствовать и выражать это при общении с другими.

В ходе итогового опроса участников третьей группы удалось получить следующие ответы. Достижение цели самовоспитания (как профессионального, так и личностного) – это значит думать о том, как становиться таким, каким я способен, а если способен, то должен эти качества в себе воспитать. Ответом на вопрос, кто такой воспитанный человек, стал ответ, что это тот, кто осознает меру своей невоспитанности. Поэтому внутренне переживает, даже мучается, так как хочет быть лучше, но в силу различных причин и обстоятельств пока не достигает желаемых результатов. Был и такой ответ – не хочу, чтобы другие меня рассматривали как полезный «человеческий материал», но сам у себя я должен спрашивать: если не я для себя, то кто для меня, но если я только для себя, то зачем я?

Данные высказывания курсантов подтверждают, что процесс воспитания бесконечен, непрерывен и не может быть завершён в силу того, что не существует окончательно воспитанных людей. Воспитание ума, души, воли делает человека осознано воспитанным, отдающим и посвящающим себя всецело миру людей [9]. В этом и заключается антропологическое целеполагание в формате воспитания гражданской позиции будущего офицера.

Необходимо заметить, что курсанты ценят тех представителей офицерского состава, которые не учат их назидательно, а тем более не воспитывают публично. Преподаватели, сопровождающие эксперимент, утверждали, что необходимо делиться с обучающимися проблемами, объяснять причину того или иного поступка. А если попросят; вместе с курсантами думать, переживать, выражать свое отношения и даже страдать от «недослушанного ими и недосказанного». В этом случае возникает парадоксальный вопрос: что или кто воспитывает человека? Полагаем, что прав известный советский педагог С. Соловейчик, утверждая, что его воспитывала полоска света за полночь под дверью мастерской отца [10].

И еще одна иллюстрация эксперимента, показывающая неординарное персонифицированное понимание цели воспитания или даже самовоспитания, расширенная до антропологического целеполагания. На вопрос: «В чем цель твоей жизни, зачем ты живешь?», был получен ответ: «Цель у всех одна – чтобы тебя просто любили, за что-то уважали, и чтобы ты был всегда кому-то и зачем-то нужен». Данный ответ коррелирует с высказыванием одного из преподавателей о том, что нужно научиться жить, будучи ненужным никому. И это тоже жизнь. В целом, как показывает анализ, определенный потекстуальный пафос воспитания сводится к необходимости равноценностного взаимодействия всех участников образовательного процесса, в котором по большому счету все по-человечески равны, все имеют право на свободу выражения собственных мыслей и несут персональную ответственность за собственные действия и происходящее вокруг. Результат работы третьей группы нашел отражение в модуле «Связь поколений». Антропологический контекст по итогам с курсантами позволяет сформулировать утверждение о том, что человек и мир –это гармоничное целое

Эксперимент с участниками трех групп подтвердил, что подлинный процесс воспитания всегда равноценный и равно необходимый для всех его участников. Нет ни одного человека, кому бы ни следовало становиться лучше, в чём бы каждый не должен себя усовершенствовать. Поэтому процесс взаимодействия может быть только двухсторонним, субъект-субъектным, равно необходимым как обучающимся, так и педагогам [11]. Результатом подлинного процесса воспитания с необходимостью становится непрерывно продолжающееся самовоспитание.

Степень управляемости педагогического воспитания – это степень контроля, который должен осуществляться управляющими подсистемами в рамках обучения и воспитания [12]. Степень управляемости определяется эффективностью результатов, связанных с управленческими решениями. В ходе эксперимента было выявлено побочное явление. Это так называемое «сопротивления нововведениям». Поэтому появилась необходимость управления нововведениями со стороны педагога. Этот процесс необходимо рассматривать с позиций как личностно-компетентностного подхода, так и с позиций общих теорий управления. Они согласуются с теорией контекстного обучения, разрабатываемого в 1980–2010 гг. научно-педагогической школой А.А. Вербицкого. Системная реализация разработанных в ней принципов обеспечивает одновременное развитие личностных качеств и профессиональных компетенций курсантов.

Как показывают наблюдения, старшее поколение достаточно часто неосознанно воспринимает молодежь с неким покровительством, с высоты своего, как им кажется, ценного опыта жизни. И тогда в процессе общения они начинают говорить несколько назидательным тоном, воспитывать советами, искренне полагая, что это обязательно принесет результат. В целом это одно из глубоких заблуждений педагогов, у которых не присутствуют сомнения по поводу правильности оценки своих суждений и действий по отношению к воспитанникам, а значит, отсутствуют убеждения в необходимости собственного самовоспитания.

Определяя сущностные характеристики феномена воспитания, многие участники приходили к выводу о том, что абсолютно воспитанных людей не существует. Встречаются отдельные личности, характеризующиеся высоким уровнем духовного развития, для которых забота о другом и бескорыстная помощь тому, кто в ней нуждается, является естественной необходимостью их поведения. О таких людях иногда говорят: «святой человек», и, по мнению опрошенных курсантов, святой человек – тот, который другому делает лучше, чем себе, вполне возможно, в ущерб собственным интересам, делам и приоритетам.

Педагог и философ И.А. Ильин утверждал, что «личный успех не должен быть связан с духовным эгоизмом». Участникам образовательного процесса потребуются современные методы и методики воспитания. Поэтому в ходе воспитательного процесса просто необходим поиск побудительных мотивов для поиска духовной радости в повседневной практике непростого процесса обучения в военном училище или академии [12].

В контексте обозначенных философско-педагогических утверждений изложенные рассуждения будущих специалистов военно-патриотического направления могут некоторым показаться слишком зрелыми, в чем-то неправдоподобными, спорными. Однако следует уточнить, что результаты проведенного исследования можно рассматривать как достаточно высокую степень подготовленности курсантов по психолого-педагогическим дисциплинам и высокопрофессиональной подготовкой профессорско-педагогического состава, прошедшего качественную профессионально-педагогическую подготовку в системе повышения квалификации педагогических кадров [13]. Гениальности и таланту научить невозможно. Это, как правило, врожденные качества личности. Можно развить творчество и креативные качества [14]. При этом можно заметить, что только те, кто научился учиться, кто понял, что никакое знание не является достоверным, что только процесс поиска дает основу для уверенности, по-настоящему образованы и воспитаны. Изменение и трансформация, опора на непрерывный процесс, а не на готовое знание есть единственное целевое образование в современном мире.

Целеполагание нашего исследования и поставленные задачи для его достижения позволяют нам утверждать, что военному высшему образованию необходима программа воспитания, концептуальную основу которой должно составлять антропологическое целеполагание. Это придаст процессу воспитания событийность, объективность и рефлексивность.

Процесс организации и содержания воспитательного процесса в условиях военной образовательной организации достаточно результативен при условии

его личностной направленности, педагогической, психологической и философской составляющих. Работа педагогов и наставников должна учитывать сущностные или компетентностные характеристики обучающихся, их потенциальные возможности. Психологические, физические и умственные возможности курсантов должны рассматриваться в единстве. И уже на этой основе в условиях наличия программных документов можно определять уникальность каждого выпускника военных образовательных учреждений, которая предопределяет его профессиональный рост и карьеру.

Таким образом, мы полагаем, что следует подтвердить факт того, что, раскрывая сущность и действенность антропологического целеполагания в контексте образования курсантов военных вузов, следует осознать необходимость единой воспитательной концепции. Процесс воспитания необходимо трактовать как действия организационного и содержательного формата для раскрытия реальных возможностей обучающихся в военных образовательных организациях. В программные документы по вопросам воспитания следует включать категориальный аппарат антропологического характера, который помогает раскрыть качества личности в плане самовоспитания и саморазвития физического и духовного направлений. Антропологическая цель воспитания обусловлена не только педагогическим пространством, но и более значимым внешним окружением курсантов, связанным с социальной действительностью. Их социальным окружением. В этом случае действует не просто категория «личность». Более применимо понятие «человек», что значительно объемнее, так как включает в себя всю полноту бытия [15]. Процесс воспитания следует воспринимать как определенный духовный импульс, как условие для проявления реальных возможностей в саморазвитии и самовоспитании [16].

Анализ проведенного эксперимента показал, что воспитательная работа в военном вузе результативна в условиях модульной структуры программы, объединенной антропологическим целеполаганием. Изучение мнения курсантов, их знаний и практического опыта в сложной геополитической обстановке позволило определить базовые модули программы: «Культурное наследие», «Российские традиции», «Связь поколений». Это позволяет иметь выверенную организационно и содержательно программу, которую могут реализовать подготовленные педагоги и наставники, имеющие практический опыт в ходе специальной военной операции. Воспитательный процесс в таких условиях может быть системным, комплексным и учитывающим специфику военного вуза. Кроме этого от участников образовательного процесса требуется постоянная диагностика субъект-субъектных отношений. Это помогает своевременно корректировать образовательный процесс.

Воспитательная работа в военном вузе является комплексом ряда компонентов: личностно-культурного, духовно-нравственного, гражданско-патриотического и профессионального. Через них курсанты смогут познать культурные ценности человечества, приобщиться к морально-нравственным ценностям общества, формировать в своей среде гражданско-патриотическое мировоззрение, иметь определенные ценностные ориентации, приобрести социальный опыт.

Наблюдения педагогов в ходе работы с курсантами свидетельствуют о противоречивости и сложности в системе ценностных ориентаций, связанных с динамичностью российской действительности, трансформацией социокультурных ценностей российского общества в целом [16]. Это вызывает необходимость проектирования новых педагогических систем в системе воспитания высшего военного образования.

Итак, воспитание системы ценностных ориентаций – одно из основных направлений в формировании у курсантов гражданской позиции и высоких нравственных качеств. Полагаем, что можно согласиться с нашим исследованием в области антропологического целеполагания в воспитании, что позволяет расширить сущностные характеристики процесса воспитания курсантов в реалиях современного идеала гражданина и патриота. Воспитание будущих офицеров должно быть организовано с опорой на военно-исторические традиции российских вооруженных сил, что позволит сформировать и сохранить целостность границ Российского государства. Наше дальнейшее исследование в контексте рассмотренной темы предполагается продолжить в условиях апробации представленной модульной программы по воспитанию в военной образовательной организации.

Библиографический список

1. Константинова Л.В., Титова Е.С., Петров А.М. Институциональные трансформации высшего образования: основные разрывы и новые практики. Высшее образование в России. 2024; № 11: 9–28.
2. Бережная М.С. *Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи средствами художественного творчества*. Москва: ИХО РАО, 2007.
3. Горшкова В.В. Прогностические ориентиры развития преподавателя высшей школы в процессе профессионально-педагогической деятельности. *Человек и образование*. 2025; № 1 (82): 21–30.
4. Горшкова В.В., Богданов И.В. Современное воспитание как всеобъемлющий феномен российской действительности. *Вестник Псковского государственного университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2023; № 18: 34–39.
5. Дьюи Д. *Демократия и образование*. Перевод с английского. Москва: Педагогика-пресс, 2000.
6. Королькова В.С. *Педагогические условия воспитания ответственности студентов за качество обучения в процессе изучения педагогических дисциплин*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2009.
7. *Личностно ориентированная педагогика. Понятия и цели настоящего образования (по трудам С.И. Гессена)*. Составитель Е.Г. Осовский. Москва: Амрита-Русь, ИД Шалвы Амонашвили, 2022.
8. *О воспитании и образовании в грядущей России (по трудам И. Ильина)*. Составитель Ю.А. Огородников. Москва: Амрита-Русь, ИД Шалвы Амонашвили, 2023.
9. Гельвеций К.А. *Об уме*. Москва: Азбука-Классика, 2023.
10. Соловейчик С. *Педагогика для всех*. Москва: АСТ, 2024.
11. Курганов С.Ю. *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Available at: https://flibusta.su/book/61756-rebyonok-i-vzroslyiy-v-uchebnom-dialoge-kniga-dlya-uchitelya/read/.
12. Роджерс К., Фрейберг Дж.*Свобода учиться*. Перевод с английского Е.Ю. Патяева, А.Б. Орлова, С.С. Степанова. Москва: Смысл, 2025.
13. Митина Л.М. *Психология труда учителя*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025.
14. Богданов И.В. Осмысления влияния ложного авторитета на процесс воспитания молодежи в современном социуме. *Мир образования – образование в мире*. 2026; № 2 (102): 45–51.
15. Сибгатуллина А.Р. *Подготовка курсантов военно-учебных заведений к воспитательной деятельности военно-патриотической направленности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2011.
16. Сластенин В.А. и др. *Педагогика:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.

References

1. Konstantinova L.V., Titova E.S., Petrov A.M. Institucional'nye transformacii vysshego obrazovaniya: osnovnye razryvy i novye praktiki. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2024; № 11: 9-28.
2. Berezhnaya M.S. *Pedagogicheskaya sistema sociokul'turnoj adaptacii molodezhi sredstvami hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: IHO RAO, 2007.
3. Gorshkova V.V. Prognosticheskie orientiry razvitiya prepodavatelya vysshej shkoly v processe professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Chelovek i obrazovanie.* 2025; № 1 (82): 21-30.
4. Gorshkova V.V., Bogdanov I.V. Sovremennoe vospitanie kak vseob`emlyuschij fenomen rossijskoj dejstvitel'nosti. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023; № 18: 34-39.
5. D'yui D. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pedagogika-press, 2000.
6. Korol'kova V.S. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya otvetstvennosti studentov za kachestvo obucheniya v processe izucheniya pedagogicheskih disciplin*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2009.
7. *Lichnostno orientirovannaya pedagogika. Ponyatiya i celi nastoyaschego obrazovaniya (po trudam S.I. Gessena)*. Sostavitel' E.G. Osovskij. Moskva: Amrita-Rus', ID Shalvy Amonashvili, 2022.
8. *O vospitanii i obrazovanii v gryaduschej Rossii (po trudam I. Il'ina)*. Sostavitel' Yu.A. Ogorodnikov. Moskva: Amrita-Rus', ID Shalvy Amonashvili, 2023.
9. Gel'vecij K.A. *Ob ume*. Moskva: Azbuka-Klassika, 2023.
10. Solovejchik S. *Pedagogika dlya vseh*. Moskva: AST, 2024.
11. Kurganov S.Yu. *Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge*. Available at: https://flibusta.su/book/61756-rebyonok-i-vzroslyiy-v-uchebnom-dialoge-kniga-dlya-uchitelya/read/.
12. Rodzhers K., Frejberg Dzh.*Svoboda uchit'sya*. Perevod s anglijskogo E.Yu. Patyaeva, A.B. Orlova, S.S. Stepanova. Moskva: Smysl, 2025.
13. Mitina L.M. *Psihologiya truda uchitelya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.
14. Bogdanov I.V. Osmysleniya vliyaniya lozhnogo avtoriteta na process vospitaniya molodezhi v sovremennom sociume. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2026; № 2 (102): 45-51.
15. Sibgatullina A.R. *Podgotovka kursantov voenno-uchebnyh zavedenij k vospitatel'noj deyatel'nosti voenno-patrioticheskoj napravlennosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2011.
16. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.

Статья поступила в редакцию 14.09.26

УДК 378

Kybukevich S.S., *senior lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: kybukevich@list.ru*
Egorova G.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: egorovagi@list.ru*

CREATING A CULTURE OF VISUALIZATION IN FUTURE FINE ARTS TEACHER BY MEANS OF DIGITAL PAINTING. The authors of the article examine features of the process of teaching visual arts using visualization tools. Taking into account the scientific pedagogical historiography of the identified problem, an experiment was conducted among students of a general education institution. The results of the work made it possible to identify: the requirements for modern art education, and to determine the features of visual technologies that make it possible to teach schoolchildren individually. Visualization processes are examined from the perspective of using digital technologies, which widen the range of opportunities of the participants in the educational process. The authors of the study developed the course "Digital Painting in the Formation of a Teacher's Visualization Culture," which significantly expands the teacher's professional toolkit, making it possible to develop cognitive skills related to the reflexivity and flexibility of students' visual thinking. The study is of interest to students of pedagogical universities and specialists in the field of school education.

Keywords: **digital painting, visualization skills, future art teachers, professional training, digital technologies**

С.С. Кыбукевич*, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: kybukevich@list.ru*
Г.И. Егорова*, д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: egorovagi@list.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ЖИВОПИСИ

Авторы статьи рассматривают особенности процесса обучения изобразительному искусству средствами визуализации. С учетом научной педагогической историографии обозначенной проблемы был проведен эксперимент среди обучающихся общеобразовательной организации. Итоги работы позволили выявить требования к современному художественному образованию, определить особенности визуальных технологий, позволяющих обучать школьников индивидуально. Авторами исследования был разработан курс «Цифровая живопись в формировании культуры визуализации учителя», в котором существенно расширен профессиональный инструментарий педагога, что позволяет формировать когнитивные умения, связанные с рефлексивностью и гибкостью визуального мышления обучающихся. Исследование представляет интерес для студентов педагогических вузов и специалистов в области школьного образования.

Ключевые слова: **цифровая живопись, культура визуализации, изобразительное искусство, профессиональная подготовка, цифровые технологии**

В настоящее время в системе школьного образования для представления информации обучающего характера исследователи в этой области достаточно часто отдают предпочтение наглядным методам. Но, как правило, познакомиться с образовательными технологиями визуального плана можно только при создании наглядных образных дидактических единиц, представленных схемами, опорными конспектами и презентациями. В этой связи научная актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между возрастающей ролью визуального контента в современном образовании и недостаточной разработанностью методических подходов к формированию культуры визуализации у будущих учителей изобразительного искусства. В этой связи достаточно важным является обращение к интегративно-проектному подходу при создании программного обеспечения в ходе изучения темы визуализации в обучении изобразительному искусству (ИЗО). Еще большую актуальность выбранной темы для исследования придает факт того, что цифровая эволюция образования требует более динамичных изменений в методиках подготовки специалистов для обучения детей и подростков в общеобразовательных организациях. Цель работы связана с обоснованием и экспериментальной проверкой эффективности использования цифровой живописи как средства формирования культуры визуализации у будущего учителя ИЗО. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: подтвердить теоретические положения практическими действиями; выбрать обоснованные и результативные диагностики для проведения экспериментальной работы; обобщить полученные результаты. Методология исследования базируется на культурологическом, системно-деятельностном подходах. Вопрос формирования культуры визуализации у будущего учителя изобразительного искусства связан с глубокими изменениями в самом характере визуальной среды, в психологии восприятия и в требованиях к современному художественному образованию. Сегодня это не только живопись и графика, но и цифровое искусство, дизайн, сценография, интерактивные инсталляции.

Научная новизна работы определяется обоснованием условий, при которых формируются способности учителя ИЗО самостоятельно, ответственно и эффективно использовать цифровую живопись и другие виды визуализации для решения педагогических задач с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Практическая значимость исследования позволила авторам статьи разработать учебный курс, эффективность которого доказана формированием всех компонентов культуры визуализации школьников: ценностно-смыслового, когнитивно-содержательного и деятельностного. Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована по деятельностному компоненту, что и подтверждает практико-ориентированный характер предложенной методики.

Теоретическая значимость связана с научно-педагогическим анализом исследований в области учебной деятельности на школьных занятиях по изобразительному искусству, что позволило сделать вывод о том, что именно на них возможно освоение культуры обучения как диалога. Именно такой метод помогает будущему педагогу учить детей и подростков понимать различные художественные системы и формировать целостную картину мира.

В формате выбранной темы исследования мы в качестве базового компонента используем концепцию «визуальных дидактических регулятивов» как особых средств обучения нового типа, выполняющих не только иллюстративные и структурирующие, но и ориентировочные, прогностические, регулятивные функции в познавательной деятельности школьников. В работах В.Э. Штейнберга представлена именно такая концептуальная логика эволюции наглядных средств – от иллюстративности через опорность материала к визуальным регулятивам с расширенными дидактическими функциями [1].

Само понятие «визуальная культура педагога» рассматривается в современных исследованиях как важное личностное и профессиональное качество, которое строится на глубоком знании истории искусства, стилей и техник. А.А. Прокопова утверждает, что аксиологический подход выступает «необходимым условием развития визуальной культуры учителей» [2]. Следует также отметить исследования В.А. Шишкина, в которых мы находим утверждение, что иллюзия лёгкости, которую дают цифровые средства, приводит к появлению огромного объёма «визуального мусора». Это существенно ухудшает эстетическое восприятие будущих учителей изобразительного искусства [3]. В процессе работы над темой нашего исследования нами изучена концепция «проективной визуализации» как «особого этапа развития когнитивной визуализации в педагогике, предполагающей активное конструирование обучающимся собственных визуальных моделей знания, интеграции художественной, логической составляющих познания» [4], как компоненты процесса интеллектуализации для становления «ценностно-смыслового» и «ценностно-развивающего характера» современного образования [5].

Образовательные стандарты требуют изучения всего многообразия визуально-пространственных искусств. При этом особое значение приобретает подготовка будущего учителя изобразительного искусства, профессиональная деятельность которого непосредственно связана с визуальной составляющей образования [6]. Отметим тот факт, что современный этап характеризуется отходом от сложившейся инструментальной трактовки визуализации. Происходит преобразование дидактических принципов, в частности, принципа наглядности. Как отмечает Н.Н. Манько, такая эволюция связана, прежде всего, с проективной визуализацией педагогических объектов, что доказано в монографическом исследовании автора [7; 8].

Подготовка будущих специалистов в области педагогики художественного творчества осложняется тем, что абитуриенты, как правило, не имеют пропедевтических знаний и умений. У них недостаточно сформирован эстетический художественный вкус. В этой связи можно утверждать, что формирование культуры визуализации – настоятельная потребность профессиональной подготовки учителя ИЗО, который будет не просто преподавать предмет, а воспитывать визуально грамотное, мыслящее и культурное поколение, способное ориентироваться в сложном мире современных образов.

Контент-анализ научных публикаций показывает, что ключевым ресурсом в решении данной проблемы может стать цифровая живопись (digitalpainting) – особый жанр изоискусства, где художник работает с электронными образами

при помощи компьютерных средств. Цифровая живопись не только расширяет профессиональный инструментарий художника, но и формирует иные когнитивные стратегии, связанные с аналитичностью, рефлексивностью и гибкостью визуального мышления. Дидактический потенциал по проблеме цифровой живописи представлен М.М. Болатовой, А.Ж. Насиповым. Методические приемы и технологии в цифровой живописи для развития обучающихся образовательных учреждений раскрывают работы Е.П. Драгунова, Ю.С. Суравцова.

Воспитательный потенциал цифровой живописи как особого вида искусства раскрывается Л.В. Ершовой. Возможности цифровой живописи в формировании культуры визуализации уточняет исследователь А.Е. Державина, а роль цифровой живописи в создании визуальных образов в культурном пространстве современных медиа учитывает А.Н. Назаренко [9]. Цифровая живопись как «особое направление инструментальной дидактики» обосновано Т.С. Назаровой, К.М. Тихомировой, И.Ю. Кудиной [10]. Приемы цифровой живописи в качестве разновидности образовательной технологии обоснованы З.И. Колычевой, Г.И. Егоровой [11]. Особенности актуальных современных направлений и практик применения цифрового обучения раскрываются О.А. Исаевой и А.М. Кондаковым с позиции не просто применения инновационных технологий в обучении, а их адекватности восприятия визуальных форм. Эти формы должны быстро меняться и соответствовать цифровым носителям [12; 13].

Проведенный анализ научной педагогической литературы позволяет утверждать, что, несмотря на наличие отдельных работ, посвященных проблемам визуализации в художественном образовании, системное исследование, в котором цифровая живопись рассматривается именно как средство формирования культуры визуализации будущего учителя ИЗО, до настоящего времени не проводилось. Названное противоречие между объективной потребностью образовательной практики и недостаточной теоретико-методологической разработанностью вопроса определило проблему и тему настоящего исследования. Контент-анализ монографических исследований, научных статей позволил уточнить позиции взаимосвязи культуры визуализации будущего учителя ИЗО и цифровой живописи. Доказательность первой позиции «Цифровая живопись как инструмент развития культуры визуализации учителя ИЗО» очевидна, так как освоение цифровых сред (планшеты, программы) расширяет личный визуальный контент учителя (появляется умение работать со слоями, фильтрами, быстро менять цветовые тональные решения, использовать неограниченную палитру и мгновенную корректировку). Фактически, это развивает гибкость мышления, композиционную зоркость и цветовое восприятие, то есть непосредственно укрепляет культуру визуализации как профессиональное качество. Доказательность второй позиции связываем с тем, что цифровая живопись рассматривается как педагогическое средство формирования культуры визуализации у обучающихся. Учитель использует её на уроках для демонстрации поэтапного построения изображения (от эскиза до финала) в реальном времени; визуализации абстрактных понятий (например, тональные отношения, перспектива) через интерактивные примеры; создание авторских наглядных пособий, презентаций, видеороликов, которые делают учебный материал более доступным и современным для детей с клиповым мышлением. Доказательность третьей позиции связываем с аспектами интеграции традиций и инноваций в художественном образовании. Цифровая живопись не отменяет классические основы, а дополняет их, а учитель, владеющий обоими подходами, раскрывает обучающимся, что культура визуализации едина в своей сути (композиция, колорит, образ) и может проявляться в разных технологических воплощениях. Это воспитывает у обучающихся широту взглядов и критическое отношение к визуальному контенту.

Раскроем теоретико-методологические основы исследования**.** В результате применения в системе обучения школьников изобразительному искусству различных средств визуализации не должен потеряться смысл и целеполагание обучения. Это возможно при условии, что творческая личность будущего учителя, которого готовят педагогические вузы, будет способна гибко, мобильно и адаптивно использовать потенциал «доцифрового» обучения. Методология формирования культуры визуализации представляет собой интеграцию подходов системно-деятельностного и культурологического. Системно-деятельностный подход раскрывает культуру визуализации (далее КВ) через целенаправленно организованную, поэтапную, рефлексируемую деятельность обучающегося по созданию визуального контента, причём все компоненты КВ развиваются во взаимосвязи, как элементы единой системы. Культурологический подход выступает методологическим фундаментом для формирования культуры визуализации будущего учителя ИЗО. Он не просто дополняет традиционное художественное образование, но и переосмысливает его цели и содержание в контексте современной, перенасыщенной визуальными образами, среды. Применение культурологического подхода важно для нас с нескольких позиций. Во-первых, обеспечивает сформированность у будущего учителя способности к ценностной навигации в визуальном мире (умеет отличать подлинные эстетические ценности от продуктов массовой культуры и «визуального мусора»). Это умение особенно важно в эпоху цифровых технологий, где каждый может создавать изображения без глубокого знания основ. Во-вторых, ценностный аспект применения подхода связываем с формированием культуры визуализации как процесса погружения в мир художественных ценностей (важно постижение ценностного содержания искусства), что ведет к культурному обогащению будущего учителя. В-третьих, задает содержание образования через диалог культур и истории искусства.

Почему это для нас важно? Культурологический подход определяет, что именно должен изучать и осмыслять будущий учитель ИЗО. Основой для развития визуальной культуры является глубокое знание истории и традиций мирового изобразительного искусства, художественных стилей, методов и приемов. Визуальная культура в этом контексте предстает как раздел культурологии, изучающий все пластические искусства в их взаимосвязи. Раскрывая роль культурологического подхода, понимаем его интегральную взаимосвязь с другими подходами. Он тесно связан с аксиологическим, деятельностным, антропологическим подходами, создавая комплексную методику. Например, через диалогичность процесса освоения материала, практические формы работы, анализ выставочных экспозиций, создание цифровых выставок и другие формы активного взаимодействия с художественной средой. Культурологический подход нацелен на развитие всех ключевых психологических процессов, лежащих в основе визуальной культуры визуального восприятия, мышления, памяти, особенно воображения. Воображение здесь рассматривается нами как творческая способность создавать новые образы. Кроме того, культурологический подход определяет миссию педагога как транслятора культуры. Учитель становится наставником, который формирует у учеников не только навыки рисования, но и визуальную грамотность, креативность и междисциплинарные навыки. Таким образом, культурологический подход превращает формирование культуры визуализации из сугубо технической задачи в глубокий личностный и профессиональный процесс. Он формирует у будущего учителя ИЗО не просто набор умений, а мировоззрение, позволяющее ему быть проводником в сложном мире визуальной культуры, понимать ее ценности и передавать это понимание своим ученикам.

Данное обоснование позволяет рассматривать результат деятельности будущего учителя ИЗО самостоятельно, ответственно и эффективно использовать цифровую живопись и другие виды визуализации для решения педагогических задач с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

В курсе «Цифровая живопись в формировании культуры визуализации будущего учителя» эта методология реализуется через практико-ориентированные задания, портфолио, рефлексивные практики и сквозное проектирование визуальной образовательной среды. В результате контент-анализа научных статей понятие «культура визуализации» получает более точное определение: оно трактуется как интегративное качество личности, включающее в себя три составляющие: 1) ценности, смыслы, предпочтения; 2) знания о живописи; 3) умения, навыки применения [14]. В структуре культуры визуализации учителя изобразительного искусства выделяются три взаимосвязанных компонента:

– *ценностно-смысловой* в качестве системы личных предпочтений и мотивов, определяющих отношение к визуализации учебной информации;

– *когнитивно-содержательный* – это совокупность знаний в области освоения и воспроизведения цифровой живописи;

– *деятельностный, где* практическая самостоятельность, осознанная потребность применять знания и умения в области цифровой живописи, а также способность к рефлексии.

Раскроем особенности эксперимента, который проводился на базе Сургутского государственного педагогического университета в течение 2024**–**2025 учебного года по программе «Цифровая живопись» Особенности ее построения связаны с конвергенцией модульного принципа построения через сетевые модули, цифровые технологии, которые сохраняли индивидуальную чувственную атмосферу занятий. В исследовании приняли участие 48 студентов 3–4 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство»). В контрольной группе (КГ) n = 24, обучение шло по стандартной программе, в экспериментальной группе (ЭГ) n = 24, обучение строилось с учетом реализации авторского курса «Цифровая живопись в формировании культуры визуализации учителя», рассчитанного на 72 часа.

На констатирующем этапе была проведена входная диагностика исходного уровня сформированности культуры визуализации обучающихся. Диагностический инструментарий включал тест на визуальную грамотность, позволяющий оценить знание основ композиции, цветоведения, принципов дидактического дизайна.

На формирующем этапе происходила реализация курса по выбору «Цифровая живопись в формировании культуры визуализации будущего учителя» для ЭГ. Структура курса включала 4 модуля. Цель курса связана с формированием у будущего учителя культуры визуализации как интегративного качества личности посредством освоения инструментов и методик цифровой живописи применительно к педагогической деятельности.

В первом модуле «Ценностно-смысловые и этические основания цифровой визуализации в образовании» ведущими темами являются «Культура визуализации как педагогическая категория»; «Цифровая живопись традиционная: этические дилеммы в школе»; «Визуальный контент в образовании: критерии достоверности, доступности, уважения к ученику»; «Ответственность учителя за визуальный ряд урока».

Практикум модуля строился на анализе готовых визуальных материалов (презентаций, инфографики, учебных комиксов) на предмет этичности и ценностной нагрузки; знания личного «визуального кодекса» будущего учителя.

Второй модуль – «Дизайн, психологические и технические основы цифровой живописи» – состоит из тем «Психология восприятия визуальной информации: гештальт-принципы, внимание, эмпатия через образ»; «Основы

композиции, колористики, типографики применительно к учебному экранному контенту»; «Базовый инструментарий цифровой»; «Форматы сохранения и адаптации цифровой живописи под разные каналы (проектор, интерактивная панель, раздатка, мобильное устройство)». Практикум модуля строился с учетом формирования умений в области: разбора и рефакторинга «плохих» учебных слайдов с точки зрения законов художественного восприятия. Практикум содержит мастер-класс по быстрой учебной зарисовке в цифровом редакторе Krita, Procreate, Photoshop – на выбор.

Третий модуль – «Интеллектуально-графическая деятельность будущего учителя» составлен из тем «Интеграция художественной и логической составляющих в художественной визуализации»; «Цифровая живопись как средство объяснения абстрактных понятий»; «Создание визуальных опор: от концептуальной карты до полноценной учебной иллюстрации»; «Приемы вовлечения учащихся –через визуальное в деятельность». В практикуме данного модуля представлены цифровые иллюстрации к конкретной теме учебного предмета (по профилю студента), что обеспечивало трансформацию текстового параграфа учебника в визуальный конспект.

Заключительный, четвертый модуль – «Психолого-педагогическая адаптация визуального материала» имеет следующую логистику: «Учет возрастных особенностей: обучающихся»; «Типы восприятия, помогающие сделать цифровую живопись полезной для всех»; «Работа с тревожными и перфекционистичными учащимися через возможность редактирования/дорисовки цифрового образа»; «Инклюзивная визуализация: цветовой контраст для слабовидящих, избегание визуальных триггеров, альтернативные тексты». Практикум модуля строился с учетом выполнения проектов и кейсов по разработке и защите цифровой иллюстрации для ученика с заданными особенностями. В ходе работы необходимо было самостоятельно собрать портфолио из 5-7 работ с краткой педагогической аннотацией.

Критерии и уровни культуры визуализации выделены на основе учета исходного трехкомпонентного определения культуры визуализации: установочный, рефлексивно-проектный, технологический, дополнительный, Уровни построены по классической логике репродуктивного, алгоритмического, творческого освоения деятельности.

На контрольном этапе после завершения формирующего эксперимента была зафиксирована положительная динамика результатов в экспериментальной группе. Для сравнения. Интегральный показатель культуры визуализации в контрольной группе вырос незначительно – с 2,1 до 2,6 балла (прирост составил около 24%). В экспериментальной группе данный показатель увеличился с 2,1 до 5,1 балла, что соответствует приросту на 143%.

Рассмотрим динамику по отдельным компонентам культуры визуализации. В контрольной группе ценностно-смысловой компонент (система мотивов и предпочтений при использовании визуализации учебной информации) вырос с 2,1 до 2,4 балла. Анализ динамики выявил явное превосходство экспериментальной группы. В контрольной группе прирост по всем компонентам был незначительным: ценностно-смысловой – с 2,1 до 2,4; когнитивно-содержательный – 2,3 до 2,9; деятельностный – с 1,9 до 2,6 балла. В экспериментальной группе наблюдался устойчивый кратный рост. Так, ценностно-содержательный компонент вырос со 2,0 до 4,8 балла (+140%), когнитивно-содержательный – с 2,2 до 5,1 балла (+132%), а наиболее значительная динамика отмечена по деятельностному компоненту – с 2,1 до 5,3 балла, что соответствует приросту 152%.

Следовательно, в экспериментальной группе зафиксирована наиболее выраженная положительная динамика по всем трём компонентам, что подтверждает практическую ориентированность разработанного курса и его направленность на формирование у будущих учителей ИЗО готовности к реальной профессиональной деятельности по созданию визуального учебного контента. По данным Т-критерия Вилкоксона, внутригрупповая динамика в контрольной группе статистически не значима ($p > 0,05$), что говорит об отсутствии существенного прогресса при стандартном обучении. В экспериментальной группе различия значимы ($p \leq 0,01$), что доказывает эффективность курса «Цифровая живопись в формировании культуры визуализации учителя».

Студенты экспериментальной группы показали качественно иные результаты. Они освоили цифровую живопись как средство решения профессионально-педагогических задач, научились создавать адаптированный к возрасту учащихся визуальный контент и использовать его для обратной связи. Анализ созданных ими материалов подтверждает, что цифровая живопись становится для них инструментом педагогической коммуникации, а не только художественным приемом. Это соответствует требованию к современному учителю ИЗО, который должен уметь применять цифровую живопись для визуализации учебного содержания, а не только для самовыражения.

Положительная динамика результатов эксперимента была достигнута и благодаря пониманию того, что визуализации и сетевая модульная форма обучения позволяет через конвергенцию, в рамках которой происходит соединение живой и виртуальной природы обучения. Предметы образовательной области изобразительное искусство являются, прежде всего, одной из составляющих гуманитарного образования. Во многом по этой причине внимание к человеку является базовым понятием всех модулей программы, а предлагаемая модульность ее построения обеспечивают единство формирования социализации и идентичности личности обучающегося.

В ходе проведенного эксперимента статистически доказано, что полученные различия между группами не являются случайными. В отличие от традиционной подготовки, экспериментальное обучение обеспечило качественные изменения. Большинство будущих учителей перешли с низкого и среднего уровней культуры визуализации по средней шкале к высокой. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанный курс к внедрению в практику профессиональной подготовки педагогических кадров, работающих по программам обучения изобразительному искусству.

Цифровая живопись не отменяет классические основы обучения, а дополняет их. Учитель, владеющий обоими подходами, раскрывает обучающимся, что культура визуализации интересна и увлекательна по своей сути.

В нашем исследовании дано обоснование данному дидактическому приему. Его применение позволяет рассматривать результат деятельности по визуализации как метапрофессиональную компетенцию, проявляющуюся в способности будущего учителя ИЗО самостоятельно, ответственно и эффективно использовать цифровую живопись и другие виды наглядности для решения педагогических задач с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Представленные в ходе эксперимента ведущие доказательные позиции раскрывают цифровую живопись одновременно и как средство саморазвития культуры визуализации учителя, и эффективный педагогический инструмент для её целенаправленного формирования у обучающихся, цифровой культуры восприятия мира. В этом случае учитель становится наставником, который формирует у учеников не только навыки рисования, но и визуальную грамотность, креативность и междисциплинарные навыки.

В ходе нашего исследования было выявлено, что подготовка будущих специалистов в области педагогики художественного творчества осложняется тем, что абитуриенты, как правило, не имеют пропедевтических знаний и умений. У них недостаточно сформирован эстетический художественный вкус. В этой связи можно утверждать, что формирование культуры визуализации – настоятельная потребность профессиональной подготовки учителя ИЗО, который будет не просто преподавать предмет, а воспитывать визуально грамотное, мыслящее и культурное поколение, способное ориентироваться в сложном мире современных образов.

Контент-анализ научных публикаций и проведенной нами экспериментальной работы подтвердил в определенной степени, что продолжает существовать тенденция противоречий между «доцифровым» и «цифровым» поколениями. Это не может не сказаться на адаптации будущего учителя в начале его профессиональной деятельности. Кроме этого, молодой специалист имеет пока еще недостаточную методическую подготовку, позволяющую применять визуальных цифровые технологии при обучении школьников учебным предметам, в число которых входит и изобразительное искусство. В то же время именно занятия гуманитарного направления обладают мощным базовым ресурсом. Учитель изобразительной деятельности становится наставником, который формирует у учеников не только навыки рисования, но и визуальную грамотность, креативность и междисциплинарные навыки. В этой связи мы планируем работу по продолжению исследования в формате выбранной темы о формировании культуры визуализации учителя изобразительного искусства средствами живописи, который применяя современные цифровые технологии, будет способен организовывать и наполнять содержанием индивидуальную учебную деятельность школьников, формировать для них реальную и виртуальную познавательную креативную среду.

Библиографический список

1. Штейнберг В.Э. Реализация логико-смыслового моделирования в дидактике. *Перспективы науки и образования*.2015; № 4 (16): 41–48.
2. Прокопова А.С. Аксиологический подход к развитию визуальной культуры будущих учителей ИЗО и его реализация в учебном процессе вуза. *Современные проблемы науки и образования.* 2017; № 5: 25.
3. Ершова Л.В. Использование мультимедиа на уроках изобразительного искусства. *Искусство и образование*.2022; № 3: 45–52.
4. Штейнберг В.Э. Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа/ В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько. *Образование и наука*. 2017; № 19 (9): 9–31.
5. Егорова Г.И Ценностно-развивающая направленность образования в условиях реализации ФГОС. *Успехи современного естествознания.* 2015; № 7: 85–89.
6. Герасимова А.Г. Компоненты готовности будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 3: 34.
7. Манько Н. Н. *Эволюция дидактического принципа наглядности: проективная визуализация педагогических объектов*: монография. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2013.
8. Манько Н.Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося. *Образование и наука*. 2013; № 6 (105): 90–105.
9. Назаренко А.Н. *Визуальные образы в культурном пространстве современных медиа*. Диссертация … кандидата культурологии. Санкт-Петербург, 2021.
10. Назарова Т.С., Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Методические поиски и научные решения основоположников направления «Инструментальная дидактика». *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; Т. 2, № 1 (47): 169.

11. Колычева З.И., Егорова Г.И. *Теоретические основы педагогической технологии учебное пособие для студентов педагогического института*. Тобольск, ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2001.
12. Исаева О.А. Цифровая живопись как актуальное направление отечественного искусства**.** *Вестник СПбГУКИ.* 2017; № 1: 173–176.
13. Кондаков А.М. *Цифровизация образования: концепции, модели, практики.* Санкт-Петербург: Питер, 2021.
14. Аранова С.В. *Формирование культурывизуализации учебной информации школьника*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.

References

1. Shtejnberg V.`E. Realizaciya logiko-smyslovogo modelirovaniya v didaktike. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*.2015; № 4 (16): 41-48.
2. Prokopova A.S. Aksiologicheskij podhod k razvitiyu vizual'noj kul'tury buduschih uchitelej IZO i ego realizaciya v uchebnom processe vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 5: 25.
3. Ershova L.V. Ispol'zovanie mul'timedia na urokah izobrazitel'nogo iskusstva. *Iskusstvo i obrazovanie.*2022; № 3: 45-52.
4. Shtejnberg V.`E. Vizual'nye didakticheskie regulyativy logiko-smyslovogo tipa/ V.`E. Shtejnberg, N.N. Man'ko. *Obrazovanie i nauka*. 2017; № 19 (9): 9-31.
5. Egorova G.I Cennostno-razvivayuschaya napravlennost' obrazovaniya v usloviyah realizacii FGOS. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2015; № 7: 85-89.
6. Gerasimova A.G. Komponenty gotovnosti buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 3: 34.
7. Man'ko N. N. *`Evolyuciya didakticheskogo principa naglyadnosti: proektivnaya vizualizaciya pedagogicheskih ob`ektov*: monografiya. Ufa: BGPU im. M. Akmully, 2013.
8. Man'ko N.N. Proektivnaya vizualizaciya didakticheskih ob`ektov – determinant razvitiya obuchayuschegosya. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 6 (105): 90-105.
9. Nazarenko A.N. *Vizual'nye obrazy v kul'turnom prostranstve sovremennyh media*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2021.
10. Nazarova T.S., Tihomirova K.M., Kudina I.Yu. Metodicheskie poiski i nauchnye resheniya osnovopolozhnikov napravleniya «Instrumental'naya didaktika». *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; T. 2, № 1 (47): 169.
11. Kolycheva Z.I., Egorova G.I. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoj tehnologii uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskogo instituta*. Tobol'sk, TGPI im. D.I. Mendeleeva, 2001.
12. Isaeva O.A. Cifrovaya zhivopis' kak aktual'noe napravlenie otechestvennogo iskusstva**.** *Vestnik SPbGUKI*. 2017; № 1: 173-176.
13. Kondakov A.M. *Cifrovizaciya obrazovaniya: koncepcii, modeli, praktiki.* Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
14. Aranova S.V. *Formirovanie kul'turyvizualizacii uchebnoj informacii shkol'nika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.

Статья поступила в редакцию 14.09.26

УДК 372.881.111.1

Menshchikova G.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*
Zavyalova A.V.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aljonka8@yandex.ru*

CREATING CONDITIONS FOR A SOCIAL CONTEXT BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article examines the process of forming a social context in foreign language classes as a necessary condition for creating natural speech interaction in the learning process. An attempt is made to rethink the role of authentic materials in the logic of the theory of context-based learning and to present them not as a "demonstration exhibit" of foreign-language speech, but as mediators linking the student's subjective experience with the objective structure of social situations. The concept of "authentic material" is used here in the context of an activity-based and sociocultural approach and is considered a source of fresh vocabulary, relevant grammatical structures, or background knowledge. The article focuses on practice-oriented solutions: specific types of material and work techniques that make it possible to bring to life in a learning situation such social parameters as the speaker's intention, social status, the distance between communicants, and the cultural background of the event. The paper provides a classification of authentic materials, as well as specific examples of their use to create the necessary social context in foreign language classes.

Keywords: **social context, authentic materials, communication, discourse, language environment, foreign language teaching methodology**

Г.А. Менщикова*, канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*
А.В. Завьялова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aljonka8@yandex.ru*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья изучает процесс формирования социального контекста на занятиях по иностранному языку как необходимого условия для создания естественного речевого взаимодействия в учебном процессе. Предпринимается попытка переосмыслить роль аутентичных материалов в логике теории контекстного обучения и представить их не как «демонстрационный экспонат» иноязычной речи, а как медиатор, связывающий субъективный опыт учащегося с объективной структурой социальных ситуаций. Понятие «аутентичный материал» используется здесь в контексте деятельностного и социокультурного подходов и рассматривается как источник свежей лексики, актуальных грамматических конструкций или фоновых знаний. В статье уделяется внимание практико-ориентированным решениям: конкретным типам материала и приёмам работы, позволяющим вызвать к жизни в учебной ситуации такие социальные параметры, как интенция говорящего, социальный статус, дистанция между коммуникантами, культурный фон события. В работе приведена классификация аутентичных материалов, а также конкретные примеры их использования для создания необходимого социального контекста на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: **социальный контекст, аутентичные материалы, коммуникация, дискурс, языковая среда, методика преподавания иностранного языка**

Выбор темы данной статьи обусловлен научным интересом в плоскости пересечения нескольких научных областей: методики преподавания языков, психолингвистики, социолингвистики и культурно-исторической психологии, в рамках которых и происходит изучение проблемы создания социального контекста средствами аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку.

Долгое время традиционный подход к обучению иностранному языку предполагал главенство лексики и грамматики в осуществлении коммуникации. Однако практика доказывает, что обучающиеся, имеющие богатый словарный запас, не всегда способны свободно общаться на иностранном языке. Основная причина кроется в незнании особенностей социального контекста, в котором протекает любое естественное общение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью убедить участников учебного процесса в потребности создания естественных социальных ситуаций в искусственной языковой среде для понимания параметров, которые в реальной жизни определяют выбор языковых средств: социальной дистанции, статусно-ролевых ожиданий, прагматических целей участников и культурных норм вежливости. Нужно понимать, что учебные диалоги, построенные по модели «учитель – ученик» или «ученик – ученик», где социальные роли заданы заранее и почти не меняются, формируют «облегчённую» компетенцию, пригодную для инсценировки стандартных ситуаций. Такая компетенция окажется абсолютно бесполезной в живом иноязычном дискурсе.

В данной работе социальный контекст понимается как совокупность условий, целей, ролей участников коммуникации, их статуса и фоновых знаний. Исходя из особенностей социального контекста и интенций, говорящий должен научиться понимать, какой регистр, тактику или даже синтаксические конструкции выбрать для общения.

Создание необходимого социального контекста на занятии по иностранному языку является одной из центральных проблем в современной лингводидактике. Традиционные учебные диалоги (типа *Buying a ticket* или *At the restaurant*) лишь поверхностно моделируют речевые ситуации, в которых отсутствует социальный контекст. Исправить ситуацию поможет использование на занятиях аутентичных материалов, взятых из реальной коммуникативной практики носителей языка.

Целью данной статьи является намерение объяснить способность аутентичных материалов выступать не только источником языкового материала, но и инструментом конструирования социального контекста, в котором обучающиеся учатся общению в реальной социальной практике. Для этого необходимо теоре-

тически обосновать и методически конкретизировать способы создания условий социального контекста на занятиях по иностранному языку на основе целенаправленного отбора и учебной интерпретации аутентичных материалов. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать сущность социального контекста как психолого-педагогического феномена в иноязычном образовании.

2. Уточнить понятие «аутентичный материал» с позиции социальной семиотики и теории деятельности и показать, что аутентичный текст способен инициировать социально организованное взаимодействие обучающихся.

3. Разработать типологию заданий, направленных на актуализацию социальных параметров коммуникации через работу с аутентичным материалом.

4. Привести конкретные примеры аутентичных материалов и продемонстрировать технологию их использования.

Объектом исследования послужили аутентичные материалы как средства создания социального контекста. Научная новизна работы состоит в том, что аутентичные материалы рассматриваются не как статичная модель языка, а как динамический знаково-организованный ресурс, запускающий процесс интериоризации учеником речевых стратегий, релевантных определённой социальной позиции говорящего. Кроме того, разработана и представлена классификация аутентичных материалов по видам аспектов социального контекста, предложен алгоритм поэтапного включения этих материалов в учебный процесс – от пассивного ознакомления до активного моделирования ситуаций, а также приведены примеры заданий и этапы работы с ними для обучающихся по юридической специальности с уровнем владения иностранным языком B1 – B2.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о социокультурной компетенции: показано, что аутентичный материал выступает в роли коллективного посредника, овеществляющего нормы социального взаимодействия, ранее не существовавшие в опыте обучающегося. Работа вносит вклад в интеграцию положений культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, теории коммуникативной компетенции Д. Хаймса и концепции контекстного обучения применительно к предмету «иностранный язык».

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенные способы отбора материала и конструирования заданий могут непосредственно применяться преподавателями иностранных языков в средней и высшей школе. Разработанные примеры и технология работы позволяют преподавателю преодолеть редукцию обучения к паре «текст – понимание» и перейти к модели «социальное событие – языковая деятельность – субъектное присвоение». Материалы статьи могут быть основой для создания учебных пособий, программ дисциплин по практике устной и письменной речи, а также курсов для повышения квалификации преподавателей.

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили работы Л.С. Выготского, М. Канале, М. Суэйн, С. Крашена. Для получения результатов исследования были использованы методы дискурс-анализа, прагматического анализа, метод лингвистического моделирования, обобщения и описания, метод социолингвистического анализа текста. Аутентичный англоязычный материал выступил основой практического исследования. Достичь цели и решить поставленные задачи получилось на основе результатов, полученных отечественными и зарубежными учеными. Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» утверждал, что грамматическая структура даётся вне контекста общения, а слово всегда – в контексте. «Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте» [1]. Следовательно, для полноценного развития речи необходимо воссоздать контекст мышления – ту социальную ситуацию, в которой это слово порождается и осмысляется.

Этот тезис получил развитие в теории коммуникативной компетенции М. Канале и М. Суэйн, выделивших в её структуре социолингвистическую компетенцию, которая «касается адекватности высказывания в зависимости от социального контекста: ролей участников, цели взаимодействия и норм дискурса» [2, с. 1–37]. Именно аутентичные материалы позволяют эксплицировать эти нормы. Невозможно научить, «как попросить прощения в магазине», предъявляя список фраз; нужно показать реальные стратегии извинения в разных статусных парах (покупатель – продавец, начальник – подчинённый), а это возможно только через анализ аутентичных фрагментов.

Стивен Крашен в своей гипотезе «входного материала» (Input Hypothesis) утверждал, что человек усваивает язык, когда понимает сообщения, то есть когда получает *понятный ввод* (comprehensible input). Возникает вопрос, как мы понимаем материал, который не знаем? «Ответ в том, что для понимания мы используем не только свою языковую компетенцию, но и контекст, наши знания об окружающем мире, внеязыковую информацию, чтобы понять обращенную к нам речь» [3, с. 21].

Однако он уточнял, что «понятность» обеспечивается не упрощением синтаксиса, а контекстуальной поддержкой, в том числе нашими знаниями о социальном мире. Аутентичный материал предоставляет эту поддержку: название газеты, фотография, интонация, фоновый шум – всё это не лишние помехи, а элементы контекста, снижающие когнитивную нагрузку. «Контекстуализация предполагает создание реалистичного контекста для объяснения грамматического правила или словарного запаса» [3, с. 69].

Таким образом, аутентичный материал перестаёт быть простым «текстом» и превращается в *социальную ситуацию* в миниатюре.

Под аутентичным материалом в методике обычно понимают тексты (устные или письменные), созданные носителями языка для носителей языка и не адаптированные для учебных целей. Однако эта дефиниция недостаточна. Ключевой критерий – *интенциональность*. Согласно определению Д. Нунана, аутентичные материалы − это «информация в устной или письменной форме, которая создается в процессе естественного общения, а не специально для использования в изучении языка» [4, с. 54]. Аутентичный текст создавался не для того, чтобы на нём учили язык, а для того, чтобы совершить социальное действие: проинформировать, развлечь, убедить, установить контакт.

В зависимости от того, какой именно аспект социального контекста актуализируется, можно выделить следующие типы аутентичных материалов:

1. Материалы, моделирующие статусно-ролевые отношения. Это диалоги из фильмов и сериалов, скетчи, интервью. Они позволяют анализировать, как меняется язык в зависимости от возраста, социального положения, степени знакомства участников.

2. Материалы, демонстрирующие текущие дискурсы. Это новостные заметки, твиты, комментарии в соцсетях, анонсы мероприятий. Они вводят обучаемого в актуальный социально-политический и культурный контекст страны изучаемого языка.

3. Материалы, воссоздающие повседневные рутинные ситуации. Аудиозаписи реальных разговоров (покупки, запись к врачу, обсуждение погоды с незнакомцем), кулинарные рецепты в видеоформате, инструкции к бытовым приборам.

4. Материалы, отражающие жанровые и институциональные контексты. Официальные письма, заявления, рекламные объявления, научные аннотации. Здесь решающую роль играют формальные ограничения дискурса.

Важное свойство любого аутентичного материала – его *социальная вариативность*. Как отмечает Дэвид Нунан, «аутентичные материалы не упрощают реальность, а знакомят обучаемых с ней во всей её сложности» [4, с. 54]. Это порождает, с одной стороны, трудности, а с другой – формирует готовность к реальной коммуникации.

Простое предъявление аутентичного текста (видео или аудио) ещё не создаёт социального контекста. Необходима система заданий, выстраивающих «мост» между текстом и личностным смыслом обучаемого.

Мы предлагаем трёхфазную модель работы с аутентичным материалом, нацеленную на конструирование социального контекста.

Первый этап (дотекстовый) – это фаза преконтекстуализации На этом этапе обучаемые не столько предвосхищают содержание, сколько *реконструируют* социальную ситуацию. Им могут быть предложены фрагменты аудио без вербального сопровождения (только интонации, шумы) или фотография, сопровождающая текст. Задача – ответить, например, на такие вопросы: «Кто эти люди? В каких отношениях они находятся? Где происходит действие? Какова цель их общения?».

Пример. Для работы с записью реального телефонного разговора между администратором отеля и гостем (из корпуса CallFriend) обучающимся даётся только короткий шумовой отрывок (гудки, звук поднятой трубки, приветствие) и предлагается спрогнозировать социальные роли (кто звонит: клиент или коллега?), эмоциональный фон (формально-вежливый / раздражённый / дружеский), а также типичные для этой ситуации речевые формулы. Таким способом обучающиеся дают предположения об отношениях участников ситуации, т. е. создают вероятностный социальный контекст.

Второй этап (текстовый) – это фаза контекстуального анализа. В этот момент нужно нацелить обучающихся на извлечение маркеров социального контекста, а не на простое извлечение информации, как это происходит в традиционных в заданиях (true/false, например). Обучающимся предъявляются скрипты (или транскрипты), из которых они должны выделить, например, обращения Meemaw, Sir, Mr, просьбы Could you possibly… или Give me и понять, какая дистанция между участниками дискурса, каков их статус и т.д. На этом этапе можно обсудить особенности выбора тех или иных грамматических конструкций в зависимости от социального контекста, например, «I was wondering if you could…» – «You gotta…», или Passive-Active. Обучающиеся должны знать правила: что, кому и при каких обстоятельствах можно говорить. На следующих занятиях студенты переходят к анализу аутентичного видео.

Третий этап (послетекстовый) – это фаза воспроизведения социального контекста, это главный этап, ради которого используется аутентичный материал. Обучаемые получают задание не просто «разыграть диалог», а изменить один из параметров социального контекста и увидеть, как это повлияет на язык. Пример задания:

1. Просмотр аутентичной сцены из интервью: журналист (молодой) берёт интервью опытного полицейского. Язык здесь вежливый, формальный, с маркерами уважения.

2. Изменить параметр можно следующим образом: теперь журналист – тот же самый человек, но разговаривает с полицейским в неофициальной обстановке.

3. Обучающиеся перестраивают диалог, изменяя лексику, синтаксис, тональность, ориентируясь на новый социальный контекст.

Задания, основанные на идее Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», стимулируют обучающихся использовать усвоенные контекстуальные маркеры в новой ситуации и развивать социолингвистическую компетенцию.

Примером аутентичного материала для обучающихся юридических факультетов может стать фрагмент новостного репортажа BBC News или CNN о голосовании в парламенте по новому закону (например, о регулировании искусственного интеллекта или об изменении иммиграционных правил (уровень B1 – B2). Работа с подобным материалом нацелена на демонстрацию обучающимся процедуры принятия законов, различение официального и неофициального стилей, активизацию навыков убеждения и контраргументации, изучение нового языкового материала.

Социальный контекст складывается из участников (сенаторы, спикер, журналист, эксперты, граждане (интервью на улице), дискурса (заседание законодательного органа, обсуждение, голосование) и языкового стиля (официальный (выступления сенаторов) + нейтральный (репортаж) + разговорный (интервью с гражданами).

Обучающиеся получают задания в соответствии с указанной выше моделью работы с аутентичным материалом:

1. На предтекстовом этапе распределяются роли и задания к ним. Например, «Вы – помощник сенатора. Ваш босс должен выступить с краткой речью «за» или «против» данного закона. Какие аргументы вы подобрали бы? Посмотрите видео и выпишите сильные аргументы сторонников и противников».

2. На втором этапе анализируется языковой материал и извлекаются маркеры социального контекста: какие группы интересов представлены (бизнес, защита прав потребителей, профсоюзы)? Какие фразы указывают на поддержку / критику? Как передаётся нейтральное / предвзятое отношение со стороны журналистов, например? и т. д.

3. На послетекстовом этапе можно организовать «дебаты в Парламенте». Группа делится на две «партии», каждая готовит 3-минутную речь с использованием лексики из видео: the bill proposes..., opponents argue that..., the majority voted in favour of...). Затем проводится голосование и обсуждение результата.

Примеры, аналогичные приведённым выше, показывают свою эффективность. Их аутентичность даёт возможность обучающимся работать с реальными медиаматериалами или документами, а не с упрощенными текстами. Кроме того, каждый социальный контекст чётко задаёт роли (журналист, следователь, адвокат, сенатор и др.), регистр (официальный, неформальный) и цель общения (информирование, договор, убеждение). В итоге обучающиеся попадают в ситуацию, в которой им необходимо интегрировать различные знания и навыки – чтение, аудирование, говорение, письмо. Перед преподавателем также стоят важные задачи: отобрать материал с учётом уровня и адаптировать не текст, а задание.

Процесс создания социального контекста с помощью аутентичных материалов сопряжен с преодолением лингвистической, этической и временной трудностей. Чтобы справиться с лингвистической сложностью, не нужно лишать текст аутентичности и упрощать его, разумнее дать обучающимся более мощную поддержку – глоссарии, социокультурные реалий, паузы, постепенное добавление информации. По мнению Д. Ричардса, «аутентичное общение будет, если учащиеся выйдут за рамки практики языковых форм для себя и будут использовать доступный словарный запас, грамматику и коммуникативные стратегии для выполнения задания [5, с. 18].

Зачастую аутентичные материалы могут содержать политически некорректные высказывания, табуированную лексику, грубость и др. В такой ситуации необходимо ставить чёткие задачи перед обучающимися: объясните причины появления подобной лексики в данном контексте, но не воспроизводите её. Важно понимать, что общение может протекать в различных формах, и задача участников диалога, например, сводится к осознанной ориентации на корректную модальность общения [6, с. 160]. На подготовку и анализ аутентичного материала преподавателю требуется значительно больше времени, чем на подготовку простого учебного материала, но, как показывает практика, временные затраты окупаются осознанным подходом обучающихся к усвоению социолингвистических алгоритмов, необходимых для успешной коммуникации в реальном общении.

Далее представлена разработка занятия с использованием аутентичного материала, на примере которой получена доказательная база эффективности создания социального контекста на занятиях по иностранному языку.

Тема занятия «Исполнительная власть США (The Executive Branch of the USA)». Материал подобран для обучающихся, владеющих языком на уровне B2 – C1. Продолжительность занятия – 90 минут (или 2 урока по 45 мин.). В качестве аутентичного материала используется текст (текст ~600 слов) “The Executive Branch” (источник – White House official page), а также видео “How is power divided in the United States government?” (4:28) (TED-Ed video). Текст аутентичный, содержит специальную лексику, поэтому требуется предварительное снятие трудностей.

Практические цели занятия – чтение с общим и детальным пониманием; усвоение лексики по теме “Branches of Power”; развитие навыков говорения и письма. Для достижения целей обучающиеся должны усвоить языковой материал: executive branch, vested in, Commander-in-Chief, implement, enforce, appoint, Cabinet, independent federal agencies, veto, override, executive order, pardon, clemency, ratify, State of the Union, confirm и грамматический материал: Passive Voice (is vested, is responsible for, are appointed); модальные глаголы (can, must, may); cause/effect.

Для занятия актуальны различные формы работы – индивидуальная, парная, групповая, фронтальная. Оборудование: компьютер/проектор, колонки, раздаточные материалы, доступ к сайту или распечатки текста, транскрипт видео.

К концу занятия обучающиеся должны научиться:

1) понимать основную идею и ключевые детали аутентичного текста об исполнительной власти США;

2) объяснять структуру и полномочия президента, Кабинета и федеральных агентств;

3) использовать 12–15 новых лексических единиц в речи и на письме;

4) анализировать систему сдержек и противовесов (checks and balances);

5) выражать и аргументировать своё мнение;

6) написать краткий брифинг или памятку для Президента.

Ход занятия:

Этап: 1. Lead-in (5 минут)

Задачи: Активизировать фоновые знания, вызвать интерес к изучаемой теме.

Деятельность преподавателя и обучающихся: преподаватель показывает фото Белого дома, Капитолия, Верховного суда и задаёт вопросы: Who is the current US President? What powers does the President have? What do you know about the Executive Branch? Обучающиеся обсуждают информацию в парах.

Этап: 2. Pre-teaching vocabulary (10 минут)

Задачи: Снять языковые трудности.

Деятельность преподавателя и обучающихся: Match the words to the definitions: executive branch, vested in, Commander-in-Chief, implement, enforce, appoint, Cabinet, independent federal agencies, veto, override, executive order, pardon, clemency, ratify, State of the Union, confirm. На этом этапе обучающимся даются pronunciation drills, а преподаватель корректирует ошибки в речи обучающихся (произношение и ударение).

Этап: 3. Prediction (3 минуты)

Задачи: Развить антиципацию (умение предугадывать события, опираясь на контекст и языковой опыт).

Деятельность преподавателя и обучающихся: преподаватель показывает заголовок текста: “The Executive Branch” или первые предложения текста. Обучающиеся по заголовку и первым предложениям должны содержание или определить тему. Далее они в парах формулируют 2–3 вопроса, на которые, по их мнению, ответит текст.

Этап: 4. First reading (gist) (7 минут)

Задачи: Понять основную идею.

Деятельность преподавателя и обучающихся: обучающиеся применяют навыки просмотрового чтения (skimming reading). Задание: Choose the best summary. A) The Executive Branch is responsible for making laws. B) The Executive Branch enforces laws and is led by the President. C) The Executive Branch controls the Supreme Court. Проверка понимания в парах.

Этап: 5. Second reading (detail) (15 минут)

Задачи: Понять детали текста.

Деятельность преподавателя и обучающихся: обучающиеся повторно читают текст (scanning reading) анализируют структуру текста: выделяют абзацы, определяют, о чём каждый из них (роль президента, Кабинет, агентства, полномочия, система сдержек и противовесов). На данном этапе можно выполнить задания: 1) True/False. 2) Complete the chart of Presidential powers (Legislative, Diplomatic, Military, Judicial, Administrative). 3) Answer the questions: What is the role of the Cabinet? How can Congress override a veto?

Этап: 6. Language focus (10 минут)

Задачи: Отработать лексический и грамматический материал.

Деятельность преподавателя и обучающихся: обучающиеся находят в тексте примеры Passive Voice (is vested in, is responsible for, are appointed), модальных глаголов, коллокаций (implement laws, enforce laws, appoint judges, veto a bill, override a veto), а преподаватель объясняет их употребление. Далее обучающиеся составляют 5–6 предложений об исполнительной власти, используя новую лексику и страдательный залог.

Этап: 7. Post-reading discussion (15 минут)

Задачи: Развить навыки говорения и умение критически мыслить.

Деятельность преподавателя и обучающихся: Групповое обсуждение вопросов: Is the US President too powerful? How does the system of checks and balances work? Compare the US Executive Branch with the executive branch in your country. Should the President have the power to pardon? Используются фразы: I think…, In my opinion…, On the one hand…, On the other hand…, However… Далее обучающиеся могут перейти к обсуждению, критике, сравнению фактов с родной страной, дебатах о пределах власти Президента и др.

Этап: 8. Productive task (20 минут)

Задачи: Создать собственное высказывание.

Деятельность преподавателя и обучающихся: Ролевые игры: Role-play 1 “Press Briefing”: один обучающийся — пресс-секретарь, остальные — журналисты. Тема: недавний исполнительный указ (executive order) Президента. Role-

play 2 Writing “Memo to the President”: написать памятку по актуальной проблеме (climate change, immigration, healthcare). Можно предложить обучающимся написать и представить рассуждение «Как решения исполнительной власти влияют на жизнь студентов». Во всех видах продуктивных заданий должна использоваться новая лексика и Passive Voice.

Этап: 9. Reflection & homework (5 минут)

Задачи: Рефлексия, обратная связь.

Деятельность преподавателя и обучающихся: Преподаватель задаёт вопросы: What did you learn? Which word was new? What was difficult? и объясняет домашнее задание: Write a summary of the text (100–150 words) using 8 new words или Watch a video and take notes.

Создание социального контекста через аутентичные материалы доказывает свою эффективность, если в итоге обучающиеся понимают не только основную идею, но и детали текста об исполнительной власти США, дают не менее 70% правильных ответов, используют в устной и письменной речи новые лексические единицы, выражают своё мнение в ролевой игре / написании памятки.

В процессе работы слабым обучающимся целесообразно предоставить глоссарий, упрощённые вопросы, разрешить пользоваться транскриптом, дать шаблон для письма. Сильным обучающимся можно дать дополнительные вопросы для дебатов, предложить написать эссе без опор, найти дополнительные аутентичные источники (выступление Президента, новости) или подготовить презентации.

Примеры заданий:

1. Match the words with their definitions:

Words: executive branch, vested in, Commander-in-Chief, implement, enforce, appoint, Cabinet, independent federal agencies, veto, override, executive order, pardon, clemency, ratify, State of the Union, confirm.

Definitions: branch of government that enforces laws, given officially to, head of the armed forces, put into effect, make people obey, choose for a position, group of top advisors to the President, organizations not part of the Cabinet but under President, reject a bill, cancel a veto by vote, directive from President, forgiveness for a crime, mercy, approve formally, annual speech to Congress, approve officially.

2. True/False statements:

1. The President is the head of state and Commander-in-Chief. (T)
2. The President can declare war. (F – Congress declares war)
3. The President appoints federal judges. (T, with Senate confirmation)
4. The President can veto bills. (T)
5. Congress can override a veto with a simple majority. (F – two-thirds)
6. The Executive Branch employs more than 4 million Americans. (T)

3. Chart of Powers:

Area: Legislative, Diplomatic, Military, Judicial, Administrative.

Powers: sign or veto bills, give State of the Union, negotiate treaties, conduct diplomacy, Commander-in-Chief, appoint judges, grant pardons/clemency, appoint Cabinet, issue executive orders.

4. Discussion questions:

1. What are the main powers of the US President? 2. How does the system of checks and balances work? 3. Is the President too powerful? Why/why not? 5. How does the US Executive Branch compare to the executive branch in your country? 6. Should the President have the power to pardon? Why?

5. Role-play “Press Briefing”:

One student is the Press Secretary. Others are journalists from CNN, BBC, The New York Times. Topic is a recent executive order on climate change / immigration. Journalists ask questions; Press Secretary answers using new vocabulary.

6. Writing “Memo to the President”:

Write a 150-word memo advising the President on a current issue. Use Passive Voice and at least 8 new words. Follow the structure: Introduction – Problem – Recommendation – Conclusion.

Несмотря на определенные трудности, практика подтверждает, что систематическое использование аутентичных материалов по предложенной методике способствует повышению мотивации обучающихся, улучшению понимания невербальных компонентов и формированию умения выбирать регистр общения в зависимости от социальной роли собеседника.

Таким образом, изучение иностранного языка не должно сводиться к имитации ситуаций на основе адаптированных текстов, напротив, для успешной коммуникации нужно знание особенностей социального контекста. Реальный язык функционирует только в реальных социальных отношениях, и аутентичные материалы служат единственным адекватным средством внедрения обучающихся в эти отношения. Задача преподавателя – не учить языку как системе, а учить навигации в социальных контекстах, используя аутентичные фрагменты как тренажёры понимания социальных ролей, статусных дистанций и дискурсивных норм. Исследования Л.С. Выготского, С. Крашена, М. Канале и М. Суэйн подтверждают, что речевое развитие происходит именно на стыке социального и когнитивного, а аутентичность даёт материал для их связки. Отказ от адаптации в пользу сохранения социальной сложности – это не усложнение урока, а его приближение к законам естественной коммуникации.

В перспективе исследовательские усилия по данной теме должны быть направлены на создание корпусов аутентичных материалов, снабжённых разметкой социального контекста (возраст, статус, интенция, тон), что позволит выборочно предъявлять нужный тип социального взаимодействия для целенаправленной работы на занятиях по иностранному языку.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Available at: https://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_myshlenie_i_rech.html?ysclid=mtr0ls2wet746068069
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; Vol. 1, № 1.
3. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
4. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
5. Richards J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Available at: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf
6. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1997.

References

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech’. Available at: https://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_myshlenie_i_rech.html?ysclid=mtr0ls2wet746068069
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; Vol. 1, № 1.
3. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
4. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
5. Richards J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Available at: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf
6. Leont’ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1997.

Статья поступила в редакцию 24.09.26

УДК 372.881.1:811.133.1

***Spynu L.M.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: lorance@rambler.ru*

REVERSE TRANSLATION (FROM NATIVE LANGUAGE TO FRENCH) AS A TOOL FOR DIAGNOSING AND CORRECTING TYPICAL ERRORS OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS. The article reveals a problem of discrepancy between a high level of proficiency in the grammatical theory of the French language and the persistence of systemic lexical and grammatical errors in the spontaneous speech of Russian-speaking students. Particular attention is paid to how the back translation mechanism allows to reveal the hidden interference trace of the native language. Students unconsciously copy Russian lexical and grammatical patterns (aspect-tense oppositions, structures without articles), which they do not recognize as erroneous when forming sentences. The study found that reverse translation is not just a method of knowledge control, but a diagnostic tool. It allows us to capture the discrepancy between declarative knowledge (rule) and procedural skill (fluent speech), caused by errors that remain unnoticed in standard translation from French into Russian.

Keywords: **diagnostic tool, reverse translation, Russian-speaking students, French, typical mistakes, declarative and procedural knowledge, native language interference**

***Л.М. Спыну**, канд. филос. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: lorance@rambler.ru*

ОБРАТНЫЙ ПЕРЕВОД (С РОДНОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ) КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается проблема несоответствия между высоким уровнем владения грамматической теорией французского языка и сохранением системных лексико-грамматических ошибок в спонтанной речи русскоязычных обучающихся. Особое внимание уделяется тому, как механизм обратного перевода позволяет выявить скрытый интерференционный след родного языка: обучающиеся бессознательно калькируют русские лексико-грамматические модели (видо-временные оппозиции, структуры без артиклей), которые не осознаются ими как ошибочные при формировании предложения. В результате исследования установлено, что обратный перевод выступает не просто методом контроля знаний, а диагностико-коррекционным инструментом. Он позволяет зафиксировать расхождение между декларативным знанием (правилом) и процедурным навыком (беглой речью), обусловленное ошибками, которые остаются незаметными при стандартном переводе с французского языка на русский.

Ключевые слова: **диагностический инструмент, обратный перевод, русскоязычные обучающиеся, французский язык, типичные ошибки, декларативное и процедурное знание, интерференция родного языка**

Традиционно в методике преподавания иностранных языков обратный перевод, при котором текст, переведенный на другой язык, переводится обратно на исходный язык (в данном случае – с родного языка на иностранный) долгое время воспринимался как устаревший грамматико-переводной прием, ассоциирующийся с заучиванием наизусть громоздких таблиц спряжения и склонения, переводом искусственно сконструированных предложений, не отражающих реальную языковую практику. Однако новейшие исследования в области нейродидактики и когнитивной лингвистики пересматривают этот взгляд и оценивают прием как мощный инструмент, направленный на формирование и автоматизацию межъязыковых связей в ментальном лексиконе [1; 2]. В этом контексте особый интерес вызывает языковая пара «русский – французский», поскольку это классический пример контрастивной пары с глубокими типологическими и лексическими расхождениями. Именно на стыке фундаментальных различий указанных языков обратный перевод перестает быть механическим переносом лексических единиц и становится сложным когнитивным процессом.

Исходя из этого, актуальность темы настоящего исследования определяется необходимостью разработки инструментов, способных преодолеть устойчивую межъязыковую интерференцию и сократить разрыв между декларативным знанием грамматических правил и реальным процедурным навыком их применения в спонтанной речи. Традиционные компенсаторные стратегии (перенос правил родной речи, отказ от усложненного синтаксиса) лишь закрепляют языковую неуверенность. В долгосрочной перспективе это приводит к укоренению устойчивого «синдрома иностранного акцента» [3, с. 41–42], который проявляется на всех языковых уровнях. Обратный перевод в его современном понимании позволяет решить эту проблему за счет интенсификации ментальных процессов. Обучающийся вынужден не просто подбирать лексические эквиваленты, а самостоятельно конструировать фразы, опираясь исключительно на грамматические и синтаксические нормы изучаемого языка.

Проблема реализации обратного перевода как инструмента диагностики и коррекции типичных ошибок русскоязычных обучающихся на сегодняшний день практически не рассматривалась. Затрагивались лишь ее отдельные аспекты. Так, объектом изучения Д.Е. Ждановой [1] служит потенциал переводческой деятельности преимущественно в рамках организации учебного процесса, тогда как когнитивные механизмы порождения речи при переводе на иностранный язык остаются за рамками ее внимания. В.Е. Анисимов, Е.Д. Анисимова и М.К. Огородов [4], а также М.Е. Коровкина и А.Л. Семенов [5] изучают перевод в контексте профессиональной деятельности; при этом их фокус смещен на продвинутый этап обучения иностранному языку специалистов, а не на преодоление базовой межъязыковой интерференции у обучающихся первых курсов уровня А1 – А2.

Особое значение для настоящего исследования имеет корпус работ, посвященных многозначности лексических единиц, так как именно полисемия становится ключевой проблемой при обратном переводе. Одна из этих работ принадлежит Д.С. Золотухину [6]: ученый систематизирует типы лингвистической полисемии во французском языке, но рассматривает ее исключительно в плоскости внутриязыкового анализа, без учета типичных ошибок. Между тем М. Басбинар [7] приходит к выводу, что опора на когнитивные механизмы интерпретации смысла – один из самых действенных способов объяснения значений многозначных слов иностранным обучающимся, однако его выводы базируются исключительно на материале английского языка. Этот пробел частично восполнен нами в работе «Контекстуальный перевод как методический приём семантизации многозначной лексики при обучении французскому языку студентов-первокурсников языковых направлений подготовки» [8], где представлена адаптированная методика; однако данная работа носит сугубо прикладной характер и не предполагает системной диагностической модели типичных ошибок. Схожие идеи о важности обратного перевода представлены в работах Й. Атроуз [2] и С. Хаддад [9], где перевод рассматривается как центральный элемент методики преподавания французского языка как иностранного. Наконец, О.А. Швецова [10] справедливо указывает на конструктивную роль ошибок в процессе усвоения языка, подчеркивая важность перехода от негативно-оценочного подхода к диагностическому, что концептуально сближается с целью настоящего исследования.

Цель исследования – выявить типичные лексико-грамматические ошибки русскоязычных обучающихся при обратном переводе (с русского языка на французский) и предложить алгоритм их диагностики и коррекции с использованием принципов когнитивной лингвистики. В качестве объекта исследования выступают письменные работы (эссе, переводы фрагментов текстов) русскоязычных студентов первого и второго курсов кафедры иностранных языков. Ключевые задачи исследования:

1) определить основные типы лексико-грамматических ошибок, встречающихся у русскоязычных студентов при обратном переводе с русского на французский язык;

2) разработать и апробировать алгоритм диагностики и коррекции выявленных ошибок на основе принципов когнитивной лингвистики.

Научная новизна исследования заключается в формировании концептуального подхода к обратному переводу как диагностико-коррекционному инструменту, интегрирующему когнитивно-лингвистические основания в языковой паре «русский – французский». Кроме того, предложенный алгоритм позволяет по-новому осмыслить природу лексико-грамматических ошибок, представляя их не как дефекты речевой деятельности, а как проявление межъязыковой интерференции и особенностей когнитивной обработки языкового материала. Исходя из этого, теоретическая значимость исследования проявляется в следующем:

1. Углубляет понимание потенциала обратного перевода в современной методике преподавания иностранных языков: данный прием может использоваться в качестве диагностико-коррекционного инструмента, что дает возможность по-новому интерпретировать роль переводческой деятельности.

2. Вносит вклад в развитие прикладных аспектов когнитивной лингвистики в языковом образовании: предложенный алгоритм позволяет определить механизмы межъязыковой интерференции, выявляя основные типы ошибок через призму когнитивной обработки языкового материала.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут применяться непосредственно в образовательном процессе. Разработанный алгоритм диагностики и коррекции ошибок может быть интегрирован в учебные курсы по французскому языку для русскоязычных студентов. Результаты также могут быть использованы при разработке методических материалов и дидактических комплексов для преподавателей французского языка (например, с целью создания тренировочных упражнений), лечь в основу модулей повышения квалификации для педагогов.

I. Основные типы лексико-грамматических ошибок русскоязычных обучающихся при обратном переводе

Обратный перевод представляет собой более сложный когнитивный процесс, чем прямой. При прямом переводе обучающийся оперирует существующими иноязычными шаблонами и конструкциями. В случае же обратного перевода процесс предполагает обязательный этап концептуализации: сначала мысль формируется в рамках родной языковой картины мира, после чего должна быть перекодирована в грамматическую и лексическую системы иностранного языка [11]. В теории языкознания данный процесс описывается через призму теории межъязыковой интерференции (У. Вайнрайх) [12]. Интерференция представляет собой перенос структурных элементов, норм и правил родного языка (в данном случае русского) на систему изучаемого иностранного (французского). В процессе обратного перевода этот эффект достигает максимальной выраженности: русский язык функционирует не просто как передатчик исходного смысла, но и как фильтр, который деформирует лексико-грамматическую структуру высказывания [1]. Исходя из этого, основные лексико-грамматические ошибки при обратном переводе с русского на французский язык могут быть типологизированы по уровню языковой системы:

1) лексическая интерференция: затрагивает семантический уровень языка. Ошибки возникают из-за несовпадения смысловых объемов слов, отсутствия прямых эквивалентов и игнорирования узуальных ограничений;

2) грамматическая интерференция: проявляется на уровне морфологии, видо-временной системы, служебных частей речи. Обучающийся калькирует грамматические категории и структуры русского языка, которые отсутствуют или функционируют иначе во французской языковой системе.

Системность этих ошибок имеет под собой четкое обоснование. Их причина кроется в глубоких типологических расхождениях двух языковых систем. Русский язык относится к флективному синтетическому типу; для него характерны слож-

ная категория вида и свободный порядок слов. Французский же является аналитическим языком с четкой структурой предложения, в нем ключевую роль играет развитая система артиклей, а временные формы преобладают над видовыми. Именно поэтому для преодоления (или предупреждения) лексико-грамматических ошибок необходимо целенаправленно перестраивать когнитивные стратегии обучающихся.

С целью выявления реального масштаба интерференции и проверки гипотезы о системном характере ошибок при обратном переводе (с русского языка на французский) было организовано эмпирическое исследование. Его ключевые задачи: определить основные типы лексико-грамматических ошибок, а также оценить их частотность в зависимости от уровня владения иностранным языком. Данное исследование проводилось на базе кафедры иностранных языков РУДН (Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы). В рамках исследования была сформирована репрезентативная выборка, включающая 60 русскоязычных студентов первого и второго курсов (уровень владения французским – A2/B1 по шкале CEFR). Выбор уровня обусловлен тем, что базовые правила уже усвоены, но автоматизм переключения языковых картин мира еще не сформирован.

Материалом данного исследования служат письменные работы (эссе, переводы фрагментов текстов объемом 1 800–2 000 знаков), которые содержат элементы художественного повествования (*Elle resta longtemps assise près de la fenêtre à regarder l'étang / Она долго сидела у окна и смотрела на пруд*), официально-делового стиля (*Des mesures doivent être prises avant la fin de la journée / Необходимо принять меры до конца дня*) и разговорной речи (*Tu me l'as dit! / Ты же мне говорил!*) (здесь и далее перевод примеров авторский – *Л. С.*). Такой подбор необходим для проверки устойчивости ошибок в разных функциональных стилях. Процедура исследования заключалась в том, что обучающимся было предложено выполнить письменный обратный перевод текста за ограниченное время (80 мин.) без использования словарей и переводчиков. После чего при помощи методов количественного и качественного анализа (в том числе контент-анализа, статистической обработки данных и пр.) были выявлены и классифицированы типичные лексико-грамматические ошибки (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные типы лексико-грамматических ошибок русскоязычных обучающихся при обратном переводе

Тип ошибки	Кол-во случаев	% от общего числа
Грамматическая интерференция		
Видо-временная система	35	21,34
Согласование причастий	10	6,1
Порядок слов и местоимения	11	6,71
Предложное управление	20	12,2
Артикли и детерминанты (детерминативы)	25	15,23
Всего:	101	61,58
Лексическая интерференция		
Стилистический диссонанс	15	9,15
Нарушение сочетаемости	18	10,98
Семантические кальки («ложные друзья»)	30	18,29
Всего:	63	38,42
Общее количество:	***164***	***100***

В соответствии с результатами исследования, подавляющее большинство ошибок (61,6%) носит системный грамматический характер. Это свидетельствует о том, что основная сложность обратного перевода обусловлена не нехваткой словарного запаса, а когнитивным конфликтом языковых структур. Самые распространенные ошибки данной группы связаны с употреблением видо-временных форм (20,8%). В русском языке грамматическая категория вида формирует для говорящего/пишущего строгую бинарную оппозицию, противопоставляя завершённость (результат) действию в его течении (процессу). Во французском языке эта смысловая нагрузка не закреплена за одной категорией: она распределяется между разветвлённой системой временных форм, прежде всего, *Passé Composé* и *Imparfait*, а также восполняется ситуативным контекстом. Например, предложение *Когда я пришел домой, брат уже прочитал книгу* один из студентов перевел как *Quand je suis arrivé à la maison, mon frère lisait déjà le livre*, используя вместо *Plus-que-parfait* (*avait lu*) временную форму *Imparfait* (*lisait*), что является ошибкой. Вероятная причина заключается в том, что обучающийся интерпретировал глагол *прочитал* (совершенный вид, прошедшее время) через призму несовершенного вида из-за слова *уже*. Обучающийся интуитивно воспринял маркер *уже* как указание на фоновый контекст, предшествующий основному действию (приходу домой), и ошибочно спроецировал его на состояние персонажа в тот момент.

Отдельную группу составляют ошибки, связанные с неверным употреблением артиклей (15,1%), что подтверждает сохраняющуюся интерференцию родного языка. К примеру, предложение *Музыка помогает мне работать* было переведено студентом как *Musique m'aide à travailler*. Обучающийся пропускает определенный артикль (*La musique*), вероятно, стараясь перевести абстрактное понятие дословно, по аналогии с русским языком, где абстрактные существительные в роли подлежащего часто употребляются без местоимений. В русском языке отсутствие детерминатива (нулевой артикль) сигнализирует об обобщенном значении всей категории явлений (*музыка как вид искусства*), тогда как во французском языке для выражения обобщения требуется определенный артикль (*La musique*) [13], который указывает на класс объектов в целом.

Что касается лексической интерференции, то она составила 38,4% от всех зафиксированных ошибок в данном корпусе текстов (при этом ошибки носили более идиолектный (индивидуальный) характер, однако ряд калек оказался массовым). В данной группе наибольшее число ошибок было сделано при использовании семантических калек («ложных друзей переводчика»), на долю которых пришлось 18,2%. Среди типичных ошибок – двойная семантическая калька. Так, например, предложение *В данный момент он фактически безработный* студентом было переведено как *Actuellement, il est factuellement sans emploi*, наблюдаем буквальное наложение значений – *Actuellement* во французском означает «сейчас», а не «в данный момент» (лучше *à l'heure actuelle*). *Factuellement* вообще не существует в значении «фактически/на самом деле» (верно – *en fait*, *effectivement*).

Ошибки, обусловленные нарушением сочетаемости (11,3%), проявлялись преимущественно в неверном выборе глагола. Так, в переводе предложения *Она приняла важное решение – Elle a accepté une décision importante* неверно используется глагол (*accepter* вместо *prendre*), вероятно, за счет переноса русской коллокации «принять решение». Французский глагол *accepter* подразумевает согласие с чужим решением, тогда как самостоятельное принятие требует глагола *prendre*.

Соответственно, преобладающее число выявленных лексико-грамматических ошибок имеет системную природу. Они легко прогнозируются, поскольку напрямую обусловлены структурным расхождением русского и французского языков. Преодоление этих расхождений требует от обучающихся отказа от пословного перевода в пользу поиска функциональных эквивалентов, с опорой на сопоставление когнитивных моделей (фреймов).

II. Алгоритм диагностики и коррекции лексико-грамматических ошибок на основе принципов когнитивной лингвистики

На основе результатов эмпирического исследования, а также анализа имеющихся научных разработок по данной проблематике [1; 6; 8; 9; 10] был разработан алгоритм диагностики и коррекции лексико-грамматических ошибок, в основе которого лежит понятие ошибки не как дефекта речевой деятельности, а как проявление межъязыковой интерференции и особенностей когнитивной обработки языкового материала. В соответствии с данной парадигмой, ошибка возникает из-за несоответствия исходного ментального фрейма обучающегося целевой французской лингвоконцептосфере.

Алгоритм представляет собой пошаговый протокол (для преподавателя):

1. ***Начальная диагностика***: сбор корпуса текстов обучающихся (как устных, так и письменных) общим количеством от 50 единиц.

2. ***Классификация ошибок***: автоматизированное выявление однотипных ошибок и распределение по их лингвистической природе, а не по шкале уровней владения языком (A1 – B2). Примеры категорий: неверный выбор предлога, неправильное употребление вида глагола и пр.

3. ***Интервью-симуляция***: задания на выявление стратегий преодоления коммуникативных барьеров. Озвучивается фраза на французском языке; задача обучающегося – перевести её смысл на русский язык и обосновать выбор конкретной грамматической конструкции. В процессе ответа фиксируется этап внутреннего планирования речи.

4. ***Идентификация интерферирующего фрейма***: определение конкретной русской когнитивной модели, которая приводит к деформации французской лексико-грамматической конструкции.

5. ***Сенсорное закрепление материала***: применение визуально-кинестетических шаблонов с целью преодоления интерференции родного языка. Примеры реализации: анимированные инфографика и схемы; кодифицированная жестикуляция; физическое перемещение преподавателя и обучающихся в пространстве аудитории для демонстрации локативных предлогов.

6. ***Императивный метаязыковой контроль***: обозначение ключевых этапов реализации контроля. Общая схема включает экспликацию интенции («*целевая репрезентация – X*»), анализ интерференционной базы («*в русскоязычной концептуализации структура будет...*») и кросс-лингвистическую коррекцию («*французская модель требует смены дейктического центра/статуса актанта. Следовательно, необходима когнитивная рамка Y и грамматическая форма Z*»).

7. ***Контрольный замер*:** воспроизведение исходной речевой модели через равные промежутки времени.

Реализация алгоритма предполагает строгое соблюдение последовательности этапов, при этом каждый последующий шаг логически вытекает из данных, полученных на предыдущем.

С целью оценки эффективности предложенного алгоритма был проведен эксперимент на базе ранее обозначенной выборки (60 русскоязычных студентов

первого и второго курсов), которая была разделена на контрольную (30 чел.) и экспериментальную (30 чел.) группы. На протяжении 14 недель (72 академических часа) экспериментальная группа обучалась строго в соответствии с описанным алгоритмом; контрольная – по традиционной методике (изучение грамматических правил, упражнения на подстановку, заучивание списков слов). На контрольном этапе эксперимента было выявлено: участники экспериментальной группы совершили на 35-40% меньше однотипных (системных, повторяющихся от текста к тексту) ошибок по сравнению с контрольной группой. В ходе перевода сложных лексико-грамматических конструкций с русского на французский участники экспериментальной группы демонстрировали способность подавлять непроизвольную интерференцию.

При проведении промежуточных срезов испытуемые эксплицировали конфликт моделей: у 70% участников экспериментальной группы зафиксировано смещение контроля с внешнего (исправление преподавателем) на внутренний. Они начали идентифицировать ложные кальки еще на этапе формирования речи. Соответственно, эффективность алгоритма объясняется сменой типа когнитивной нагрузки, с декларативного запоминания разрозненных правил на процедурную отработку автоматических межъязыковых связей, что подтверждается снижением времени реакции при выборе правильной лексико-грамматической конструкции.

Таким образом, проведенное исследование позволяет всесторонне рассмотреть проблему лексико-грамматических ошибок русскоязычных студентов при обратном переводе и предложить научно обоснованный инструмент их преодоления. Поставленная цель была достигнута благодаря решению комплекса взаимосвязанных исследовательских задач, в частности, которые позволили:

1) составить исчерпывающий перечень лексико-грамматических ошибок. В ходе исследования выявлены устойчивые типы отклонений: грамматическая интерференция (ошибки в употреблении предлогов, артиклей, видо-временных форм из-за несовпадения категорий вида во французском и русском языках), лексическая интерференция (семантические кальки, ложные друзья переводчика). Установлено, что преобладающее число ошибок имеет системную природу и вызвано фундаментальными различиями в глубинной структуре двух языков;

2) разработать алгоритм диагностики и коррекции, базирующийся на принципах когнитивной лингвистики и включающий этапы выявления исходного ментального фрейма обучающихся и сопоставления его с целевой французской лингвокогнитивной моделью. Апробация представленного алгоритма подтвердила его высокую результативность. Участники экспериментальной группы совершили на 35–40% меньше однотипных ошибок, а их способность к самоконтролю при обратном переводе возросла до уровня метаязыковой рефлексии, позволив самостоятельно идентифицировать и исправлять ложные лексические кальки еще на этапе внутреннего программирования высказывания.

Соответственно, предложенный в данном исследовании концептуальный подход к обратному переводу может быть рассмотрен как самостоятельный диагностико-коррекционный инструмент, интегрирующий когнитивно-лингвистические основания для конкретной языковой пары «русский – французский». Такой подход дает возможность переосмыслить саму природу лексико-грамматических ошибок. Они трактуются не как дефекты речевой деятельности, а как закономерное проявление межъязыковой интерференции и особенностей когнитивной обработки языкового материала, что в целом и обусловливает научную новизну и теоретическую значимость настоящего исследования.

В качестве перспективы исследования видится возможность рассмотрения предложенного подхода к обратному переводу на различных этапах обучения: от начального этапа преодоления базового интерференционного барьера до продвинутого уровня подготовки профессиональных переводчиков, где ошибки носят не системный, а узуальный характер. Кроме того, интересен перенос предложенного подхода на сферу устного последовательного и синхронного перевода для анализа того, как дефицит времени влияет на выбор стратегий компенсации межъязыковой интерференции.

Библиографический список

1. Жданова Д.Е. *Реверсивное обучение в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов: на материале французского языка.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2021.
2. Atrouz Y. Traduction, français langue étrangère et contextualisation didactique. *In Translation*. 2022; Vol. 9, № 1: 709–722.
3. Кочетова М.Г. Синдром иностранного акцента как фактор языковой вариативности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015; № 3 (178): 41–44.
4. Анисимов В.Е., Анисимова Е.Д., Огородов М.К. Применение малоформатных текстов в практике обучения переводу для профессиональных целей. *Филологические науки в МГИМО*. 2024; Т. 10, № 4: 71–88.
5. Коровкина М.Е., Семенов А.Л. Инферирование и функциональный подход к тексту: на материале синхронного перевода. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022; Т. 13, № 2: 337–352.
6. Золотухин Д.С. Виды и уровни многозначности лингвистического термина (на материале французского языка). *Известия Южного федерального университета. Филологические науки.* 2023; Т. 27, № 2: 63–74.
7. Basbinar M. Using Contextual Pragmatics in the Teaching of Polysemy among Foreign Students. *Education Reform and Development*. 2021; Vol. 3, № 1: 47–53.
8. Спыну Л.М. Контекстуальный перевод как методический приём семантизации многозначной лексики при обучении французскому языку студентов-первокурсников языковых направлений подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2026; Т. 19, № 6: 2502–2509.
9. Haddad S. La traduction pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du FLE. *Dirasat, Human and Social Sciences*. 2022; Vol. 49, № 4: 400–409.
10. Швецова О.А. Ошибки и их роль при изучении иностранного языка. *Научный аспект*. 2023; Т. 6, № 1: 681–689.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. *Общая теория перевода и устный перевод*. Москва: Воениздат, 1980.
12. Вайнрайх У. *Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования*. Перевод с английского языка и комментарий Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979.
13. Гак В.Г., Ганшина К.А. *Новый французско-русский словарь*. Москва: Русский язык-Медиа, 2010.

References

1. Zhdanova D.E. *Reversivnoe obuchenie v kontekste osvoeniya inostrannogo yazyka studentami neyazykovyh vuzov: na materiale francuzskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2021.
2. Atrouz Y. Traduction, français langue étrangère et contextualisation didactique. *In Translation*. 2022; Vol. 9, № 1: 709-722.
3. Kochetova M.G. Sindrom inostrannogo akcenta kak faktor yazykovoj variativnosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 3 (178): 41-44.
4. Anisimov V.E., Anisimova E.D., Ogorodov M.K. Primenenie maloformatnyh tekstov v praktike obucheniya perevodu dlya professional'nyh celej. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2024; T. 10, № 4: 71-88.
5. Korovkina M.E., Semenov A.L. Inferirovanie i funkcional'nyj podhod k tekstu: na materiale sinhronnogo perevoda. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2022; T. 13, № 2: 337-352.
6. Zolotuhin D.S. Vidy i urovni mnogoznachnosti lingvisticheskogo termina (na materiale francuzskogo yazyka). *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2023; T. 27, № 2: 63-74.
7. Basbinar M. Using Contextual Pragmatics in the Teaching of Polysemy among Foreign Students. *Education Reform and Development*. 2021; Vol. 3, № 1: 47-53.
8. Spynu L.M. Kontekstual'nyj perevod kak metodicheskij priem semantizacii mnogoznachnoj leksiki pri obuchenii francuzskomu yazyku studentov-pervokursnikov yazykovyh napravlenij podgotovki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; T. 19, № 6: 2502-2509.
9. Haddad S. La traduction pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du FLE. *Dirasat, Human and Social Sciences*. 2022; Vol. 49, № 4: 400-409.
10. Shvecova O.A. Oshibki i ih rol' pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Nauchnyj aspekt*. 2023; T. 6, № 1: 681-689.
11. Min'yar-Beloruchev R.K. *Obschaya teoriya perevoda i ustnyj perevod*. Moskva: Voenizdat, 1980.
12. Vajnrajh U. *Yazykovye kontakty: Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Perevod s anglijskogo yazyka i kommentarij Yu.A. Zhluktenko. Kiev: Vischa shkola, 1979.
13. Gak V.G., Ganshina K.A. *Novyj francuzsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk-Media, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 378.147

Ma Jia, *Associate Professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: majia19802003@163.com*

ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A CHINESE UNIVERSITY.

The study examines the application of blended learning in the process of Russian language acquisition by Chinese students. It focuses on how combining classroom instruction with digital tools affects students' language skills, motivation, and readiness for independent study. The experimental phase spanned one academic semester. Two groups are compared: a control group that studied exclusively in a face-to-face format, and an experimental group that utilized a hybrid model. Empirical data are collected through assessments, pedagogical observation, questionnaires, and interviews. The results favor the second group. More significant gains are observed

across all language skill areas, with the most substantial improvements occurring in listening comprehension and speaking. The hybrid format also had a positive impact on the motivational-affective domain: students reported greater satisfaction with the learning process, gained self-confidence, and demonstrated markedly higher levels of engagement during classes. The role of the digital environment deserves special mention; it fostered learner autonomy, facilitated faster and more comprehensive feedback, and helped students develop sustainable, individualized strategies for working with the course material. In summary, blended learning has proven effective and pedagogically sound as a method for modernizing Russian language instruction within the context of a Chinese university, and its implementation aligns with current educational requirements.

Keywords: **blended learning, teaching Russian as a foreign language, digital learning environment, student motivation, cognitive development, self-directed learning**

Ма Цзя, *доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: majia19802003@163.com*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Исследование посвящено изучению практики применения смешанного обучения в процессе освоения русского языка китайскими студентами. В центре внимания – вопрос о том, как комбинирование аудиторных занятий с цифровыми инструментами сказывается на речевом развитии учащихся, их мотивации и готовности работать самостоятельно. Экспериментальная часть охватывала один академический семестр. Сравнивались две группы: контрольная, занимавшаяся исключительно в очном формате, и экспериментальная, где использовалась гибридная модель. Сбор эмпирического материала велся через тестовые срезы, педагогическое наблюдение, анкеты и интервью. Результаты свидетельствуют в пользу второй группы. Зафиксирован более заметный прирост по всем видам речевой деятельности, причем наиболее существенный сдвиг произошел в восприятии речи на слух и говорении. Выявлено также благоприятное воздействие гибридного формата на мотивационно-аффективную сферу: студенты отмечали большую удовлетворенность учебным процессом, обретали уверенность в себе и проявляли заметно более высокую активность на занятиях. Отдельного упоминания заслуживает роль цифровой среды, которая стимулировала учебную автономию, делала обратную связь оперативнее и полнее, а также помогала выстраивать устойчивые индивидуальные стратегии работы с материалом. Обобщая, можно констатировать, что смешанное обучение доказало свою результативность и педагогическую обоснованность как способ модернизации преподавания русского языка в условиях китайского университета, а его применение отвечает насущным требованиям образовательной практики.

Ключевые слова: **смешанное обучение, преподавание РКИ, цифровая образовательная среда, мотивация студентов, когнитивное развитие, самостоятельная учебная деятельность**

Интерес к русскому языку в Китае за последние годы заметно вырос. Причины видятся в укреплении международного взаимодействия, расширении академических обменов и появлении новых совместных образовательных программ. Перед китайскими вузами, соответственно, обостряется проблема качества языковой подготовки. Очный формат занятий с его преимущественно классической методикой перестает удовлетворять требованиям образовательной среды – последняя все отчетливее тяготеет к цифровизации, гибкости, персонализации учебного процесса [1]. Смешанные модели (сочетание очной работы с онлайн-компонентами) выступают здесь действенным средством повышения результативности обучения и воспитания самостоятельности студентов.

Высшая школа Китая оценивает гибридные форматы как перспективное русло развития – они усиливают мотивацию, вовлекают студентов в учебный процесс, повышают их успеваемость, включая иноязычную подготовку [2; 3]. Аналогичные выводы содержатся и в зарубежных работах – продуманно выстроенные гибридные курсы дают более высокие показатели когнитивной вовлеченности и автономии обучающихся [4; 5].

В российском научном дискурсе, посвященном РКИ, тема также набирает вес. Исследователи фиксируют, что соединение цифровых технологий, мультимедийных материалов и модульного построения курса развивает не только языковые компетенции, но и навыки самостоятельной работы иностранных студентов [6; 7].

Результативность гибридных форматов, как отмечается в литературе, зависит не от технического оснащения (в частности, выбора той или иной платформы), а прежде всего от качества педагогического дизайна, готовности преподавательского состава работать в цифровой среде и умения адаптировать содержание курса под конкретную аудиторию [8]. Сама цифровая среда с ее интерактивными платформами и мультимедийными инструментами трактуется исследователями как значимый ресурс совершенствования языковой подготовки, которому свойственны гибкость, персонализация, условия для выстраивания разноуровневой автономной работы студентов [9]. Однако цифровые и гибридные модели не следует переносить механически; их применение предполагает опору на культурные и когнитивные особенности обучающихся (наиболее рельефно это проявляется при преподавании РКИ в странах Азии) [10]. При этом недостаточно обобщающих исследований, в которых результативность гибридной модели преподавания русского языка оценивалась бы применительно к университетам КНР с учетом действующих учебных практик, мотивационных установок учащихся и того, как студенты воспринимают цифровую образовательную среду.

Существует необходимость проанализировать вклад, который обеспечивает объединение мультимедийных средств, цифровых платформ и традиционных методических подходов в формировании языковых компетенций у китайских студентов. Также требуется установить реальное влияние гибридного формата на качество усвоения материала, мотивацию, вовлеченность учащихся и их способность самостоятельно осваивать учебный контент. Сказанное определяет актуальность данного исследования.

Объектом исследования выступает процесс преподавания русского языка как иностранного в условиях китайского университета. Предмет исследования – воздействие смешанного формата занятий на формирование языковых компетенций китайских студентов, их мотивационную сферу, степень вовлеченности, способность к автономной учебной деятельности**.** Цель исследования – оценить степень эффективности смешанного обучения русскому языку в китайском вузе.

Задачи исследования – проанализировать теоретическую базу смешанного обучения, систематизировать варианты встраивания цифровых платформ и мультимедийных средств в процесс преподавания русского языка, оценить, как подобный формат влияет на компетенции, мотивационные установки, активность, самостоятельность китайских учащихся, наметить пути совершенствования преподавания РКИ с опорой на собранные эмпирические данные.

Научная новизна работы определяется комплексным подходом к оценке эффективности конкретных моделей смешанного обучения в условиях китайского университета. Публикаций о смешанном обучении в языковой дидактике становится все больше, однако применение этой модели к русскому языку как иностранному в китайской аудитории изучено фрагментарно, прежде всего вне связи с когнитивным стилем студентов, принятыми у них учебными стратегиями и культурными ожиданиями. Теоретическая значимость – уточнение научных представлений о потенциале смешанного обучения РКИ применительно к китайским учащимся и о его соотношении с развитием компетенций, мотивации и учебной автономии. Практическая значимость результатов видится в возможности их применения при составлении методических рекомендаций для преподавателей китайских вузов и при корректировке рабочих программ русского языка на основе педагогически выверенного сочетания очных и цифровых форматов.

Гипотеза исследования: применение смешанных форм обучения способно ощутимо повысить уровень языковой компетенции китайских студентов и усилить их учебную мотивацию, сделав процесс изучения языка более вовлеченным. Ожидается, что органичное сочетание традиционных аудиторных форматов с гибкими онлайн-элементами даст более насыщенную образовательную среду – разнообразную по характеру деятельности и чувствительную к индивидуальным характеристикам обучающихся. Соответствующее методическое решение, по замыслу, обеспечит устойчивый интерес к языку, разовьет самостоятельность студентов и в конечном счете отразится на качестве освоения РКИ.

В основу исследования положен междисциплинарный взгляд на гибридное обучение, интегрирующий идеи мотивационного развития, когнитивной активности и цифровой трансформации образовательного процесса. Центральным для модели является понимание учения как активного двустороннего взаимодействия студента и среды. Технологии здесь – не просто вспомогательный ресурс, а полноправный элемент педагогической системы.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского подчеркивает роль социального контекста и совместной деятельности. Интеграция онлайн-компонентов в живое педагогическое общение расширяет зону ближайшего развития – поддержка и направляющее участие преподавателя переносятся, в том числе, в цифровое пространство [11]. Другой опорный элемент – теория самоэффективности А. Бандуры, акцентирующая внутреннюю убежденность студента в собственных возможностях достигать требуемых результатов.

При смешанном формате, когда заметно растет объем автономной онлайн-работы, именно переживание обучающимся собственной контролируемости и ответственности за результаты превращается в решающее условие до-

Таблица 1

Средние баллы по видам речевой деятельности (100-балльная шкала)

Вид деятельности	Контроль (до)	Контроль (после)	Эксперимент (до)	Эксперимент (после)
Аудирование	58,2	64,7	58,5	73,6
Чтение	60,1	66,3	60,4	75,2
Письмо	55,7	62,5	56,1	70,9
Говорение	53,9	59,8	54,2	69,3
Итоговый балл	57,0	63,3	57,3	72,3

Источник: составлено автором.

стижения успеха. Согласно эмпирическим наблюдениям, студенты с развитой самоэффективностью демонстрируют устойчивую мотивацию и заметно активнее включаются в познавательную деятельность [12].

Нельзя обойти стороной и когнитивную парадигму – в ее границах учение трактуется как переработка информации, невозможная без сосредоточенного внимания, осмысления новых сведений и их применения в измененных обстоятельствах. Мультимодальные задания, интерактивные платформы, а также визуальный ряд – все это углубляет когнитивную вовлеченность и ведет к прочному освоению языкового материала [13].

Завершающим элементом теоретической конструкции выступает интеграция информационно-коммуникационных технологий. Цифровые инструменты расширяют арсенал способов предъявления контента и выстраивания учебного взаимодействия, одновременно обеспечивая гибкость, персонализацию и открытый доступ к образованию. Для преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах сказанное особенно значимо – там цифровая среда давно превратилась в органичную часть образовательного пространства [14].

Теоретическая рамка исследования, если резюмировать, базируется на взаимосогласованности нескольких научных направлений – социально-культурного подхода, мотивационных и самоэффективностных концепций, когнитивной психологии, а также цифровой педагогики. Подобное единство дает основания рассматривать смешанное обучение не как компромисс между классикой и технологиями, а как полноценную, научно выверенную модель, способную поднять результативность языкового образования сегодня.

Исследование имеет целью оценить результативность смешанных форм обучения русскому языку применительно к китайским студентам высшей школы. Экспериментальной площадкой послужил Шэньянский политехнический университет (КНР), где русский язык изучается и как обязательная дисциплина, и по выбору. Выборку составили 200 бакалавров без профильной лингвистической подготовки – это обстоятельство обеспечило соответствие состава реальной аудитории, с которой работает вуз. Продолжительность опытного обучения – один академический семестр.

Студенты были разделены на две параллельные подгруппы – экспериментальную и контрольную. Первая осваивала программу в смешанном режиме. Аудиторные занятия сочетались с работой онлайн через платформу Тэнсент митинг (腾讯会议), мини-программы Вичата и цифровые учебные материалы, подготовленные самими преподавателями. Онлайн-среда включала синхронные форматы: видеозанятия, конференции, виртуальные обсуждения; и асинхронные – домашние задания, видеоуроки, интерактивные упражнения, рефлексивные задания. Контрольная подгруппа занималась только очно, по классической модели, что дало возможность сравнить результативность обоих подходов. Диагностика строилась на количественных и качественных методах. Главным измерительным инструментом послужило тестирование языковых умений – входное и итоговое, фиксирующее уровень владения русским как иностранным. Статистическая обработка данных позволила отследить динамику и оценить значимость межгрупповых различий. Дополнением стал анкетный опрос участников: выяснялись их учебная мотивация, степень удовлетворенности процессом и субъективно воспринимаемая вовлеченность.

Качественный пласт информации формировался посредством включенного наблюдения за ходом занятий, бесед с обучающимися экспериментальной группы и изучения рефлексивных комментариев участников – все это обогатило статистическую картину содержательными наблюдениями. Экспериментальная работа развертывалась поэтапно. Констатирующий этап дал представление о стартовой языковой компетенции обеих групп. Затем наступил формирующий этап – смешанная модель внедрялась в учебный процесс. Студенты экспериментальной группы погружались в цифровую коммуникационную среду, а контрольная подгруппа осваивала материал по классической очной схеме. Завершающий этап включал повторную диагностику, опросы и интервьюирование, после чего полученные материалы позволили зафиксировать сдвиги – как академические, так и связанные с индивидуальным восприятием студентами предложенного формата.

Комплексный характер методологии дал возможность оценить влияние гибридного обучения на языковую подготовку китайских обучающихся в целом и одновременно рассмотреть его эффекты применительно к мотивационной, эмоциональной и когнитивной сторонам учебной деятельности. Итоговая диагностика выявила значимые межгрупповые различия к моменту завершения курса. Стартовые результаты обеих подгрупп оказались практически равноценными, а к концу семестра студенты, занимавшиеся в гибридном режиме, показали существенно больший прирост по каждому виду речевой деятельности. Наиболее выраженный скачок (табл. 1) наблюдался в говорении и аудировании – закономерное следствие интенсивной опоры на мультимедийные и коммуникативные ресурсы онлайн-составляющей курса.

Положительные сдвиги были обнаружены также по аффективно-мотивационным критериям. Анкетирование выявило заметные различия и в мотивационной сфере: студенты, обучавшиеся по смешанной модели, заметно чаще выражали удовлетворенность тем, как организован курс, опирались на внутренние побуждения к изучению языка и выражали намерение продолжить работу в том же ключе. В опросник вошли вопросы о ценности цифровых платформ для учебы, переживаемой вовлеченности и субъективном ощущении продвижения вперед. Преобладающая часть опрошенных из экспериментальной группы подчеркнула: гибкость в распоряжении учебным временем и расширенные возможности практики языка – главные преимущества формата, особенно ценной респонденты сочли подготовку к устной речи (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов (в % от общего числа ответов)

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокая учебная мотивация	52%	79%
Удовлетворенность учебным процессом	49%	82%
Ощущение учебной вовлеченности	46%	77%
Готовность использовать смешанное обучение дальше	41%	85%

Источник: составлено автором.

Полуструктурированные интервью дали качественный материал – он углубил статистическую картину. Опрошенные из экспериментальной группы говорили о повторном доступе к учебным материалам в онлайн-среде и о том, что отслеживать собственное продвижение стало проще. Один респондент заметил, что цифровая платформа дает возможность слушать объяснения необходимое количество раз, и из-за этого учеба сопряжена с меньшим стрессом. Другой добавил: чат, доступный за пределами занятия, делает контакт с преподавателем более открытым и свободным.

При наблюдении за аудиторией фиксировалась и поведенческая сторона. Участники экспериментальной группы проявляли себя активнее, высказывали инициативу, обращались к дополнительным ресурсам, задавали уточняющие вопросы после занятий и интересовались языковой практикой в цифровой среде. Рефлексивные записи, которые студенты вели по окончании модулей, показали: большинство почувствовало себя увереннее в русском языке, прежде всего за пределами аудитории.

Сочетание тестовых данных, опросов, наблюдений и интервью подтверждает комплексный рост результативности обучения при переходе к смешанному формату. Помимо чисто лингвистического прогресса, студенты вырабатывают устойчивую внутреннюю мотивацию, позитивное восприятие учебного предмета и вовлекаются в образовательный процесс по собственной инициативе – совокупность этих эффектов усиливает лингводидактический потенциал модели.

Итоговый тест, проведенный после завершения обучающего эксперимента, выявил значимые различия в степени сформированности языковых компетенций между группами: одна из них занималась по классической схеме, другая – в смешанном режиме. До начала эксперимента стартовые показатели сравниваемых выборок статистически не различались. Тем самым корректность их формирования, а вместе с ней и достоверность последующих данных, получили подтверждение.

Наибольший прирост зафиксирован по говорению и аудированию у участников экспериментальной группы – свыше 15 баллов в среднем относительно контрольной. Цифровые платформы, синхронные и асинхронные форматы онлайн-взаимодействия (видеоуроки, речевые тренировки, дискуссии в сети) обеспечивали более интенсивную речевую практику. Чтение и письмо, хотя и

в меньшей степени, тоже прибавили, а значит, комплексный характер влияния мультимодальных цифровых материалов на учебный процесс подтверждается.

Средний итоговый балл экспериментальной группы превысил контрольный на 9 баллов – величина статистически значимая. Проведенное исследование, таким образом, дает весомые основания утверждать, что смешанное обучение при преподавании русского языка как иностранного в условиях китайского университета отличается высокой эффективностью.

За один академический семестр студенты, занимавшиеся по гибридной модели, заметно продвинулись в языковом плане – прежде всего в продуктивных видах речевой деятельности, включая аудирование и говорение. Цифровая среда открыла доступ к гораздо более широкому спектру источников речевой практики. Интерактивные видеоуроки, аудиоматериалы, синхронное и асинхронное общение, мультимедийные задания – все это давало обучающимся возможность глубже усваивать языковые единицы и активнее оперировать ими в речи.

Современные исследователи фиксируют аналогичную картину – технологические инструменты повышают когнитивную вовлеченность студентов и открывают путь к персонализированной языковой практике, выстроенной с учетом индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации каждым учащимся [15]. Мотивационная и аффективная сфера – еще одно измерение эффективности смешанного обучения, требующее отдельного рассмотрения. Анкетирование выявило, что у участников экспериментальной группы заметно выросли внутренняя мотивация, удовлетворенность учебным процессом и желание продолжать занятия в том же формате. Свыше 80% респондентов отметили, что интерес к предмету усилился. Объяснение кроется в гибкости – студент сам распоряжается учебным временем, подбирает комфортный темп освоения материала и опирается на разнообразные цифровые ресурсы. Наблюдаемые закономерности укладываются в концепцию самоэффективности А. Бандуры: устойчивость мотивации напрямую зависит от уверенности человека в собственных силах и от степени контроля над собственной учебной деятельностью.

Указанную взаимосвязь подтверждают и китайские ученые: по их наблюдениям, автономия студентов, которую поддерживает цифровая образовательная среда, развивает устойчивую учебную инициативу и улучшает эмоциональное отношение к занятиям [16]. Снижение тревожности отметили и участники эксперимента – возможность пересматривать видеообъяснения нужное число раз и писать преподавателю в онлайн-чат или на платформе в удобное время сделала обучение менее напряженным и более комфортным.

Показательна здесь и позиция китайской науки. Аффективное состояние изучающего язык напрямую зависит от самоэффективности, а осознанная рефлексивная практика снимает тревогу и укрепляет веру в собственные силы. Благодаря этому мотивация стабилизируется и растет, а результативность учебы повышается [17]. Те, кто смог сам определять скорость и степень погружения в материал, прибавили не только в академических достижениях – выросла и уверенность в себе, а вместе с ней общая включенность в образовательный процесс. Количественные данные получили качественное дополнение за счет наблюдений за учебной активностью и полуформализованных интервью. Экспериментальная группа проявила большую инициативу – студенты обращались к дополнительным источникам, живее участвовали в дискуссиях, в том числе необязательных. Многие разыскивали языковые примеры самостоятельно, обменивались вопросами внутри мини-групп и подключались к неформальным онлайн-практикам – свидетельство одновременно когнитивной и эмоциональной включенности.

Записи рефлексивного характера, которые студенты вели по окончании учебных модулей, зафиксировали благоприятное отношение к комбинированному формату. Почти 70% опрошенных признались: гибкость организации занятий изменила их взгляд на изучение русского языка, и из обязанности оно превратилось в личностную и профессиональную ценность. Подобная переоценка установок имеет особый вес, если учесть, что освоение иностранного языка представляет собой длительный, трудоемкий процесс, невозможный без прочной внутренней мотивации.

Ключевую роль здесь играет цифровая образовательная среда. Ее статус заметно изменился: из вспомогательного инструмента она превратилась в органичный элемент учебного пространства. Мини-программы, онлайн-платформы и специально подготовленные дидактические материалы дают обучающимся возможность самостоятельно распределять время, повторно обращаться к трудным темам, задавать вопросы за пределами аудитории и получать обратную связь удобным им способом. Китайские специалисты обращают внимание на то, что основательная интеграция информационных технологий оптимизирует образовательную среду, улучшает педагогическое взаимодействие и расширяет самостоятельность студентов, одновременно усиливая их погруженность в учебу [18].

Меняется и сама архитектура контакта между преподавателем и обучающимся – в русле современных принципов цифровой педагогики. Это создает предпосылки для выработки у студентов устойчивых навыков самоорганизации. Мультимодальные задания, подключающие разные каналы восприятия, интенсифицируют когнитивную обработку материала и закрепляют стратегии, работающие впоследствии при самостоятельном освоении новых языковых единиц.

Интерпретация эмпирических данных сквозь призму избранной теоретико-методологической рамки обнаруживает их согласованность с базовыми постулатами социокультурного подхода и когнитивной парадигмы, а также с мотивационно-ценностными концепциями.

Ключевым ориентиром при осмыслении результатов служит положение Л.С. Выготского об определяющем значении социального контекста для обучения. Опыт применения смешанного формата продемонстрировал: цифровая образовательная среда способна продуктивно взять на себя функцию зоны ближайшего развития. Она выстраивает пространство для направляющего участия преподавателя и совместной работы над задачами, а для иностранного языка подобное условие особенно ценно. Гибридная модель раздвигает границы указанной зоны – онлайн-общение, групповые дискуссии и интерактивные упражнения в совокупности обеспечивают развернутую реализацию принципа диалогичности. Современные прочтения парадигмы Выготского трактуют развитие как движение от интерпсихического уровня взаимодействия к внутрипсихическому [19].

Второй содержательный пласт анализа связан с концепцией самоэффективности А. Бандуры. Экспериментальные данные зафиксировали очевидный сдвиг: у участников смешанного обучения расширились возможности автономно планировать, отслеживать и оценивать собственную учебную деятельность. Уверенность студентов в своих силах окрепла, сформировались позитивная учебная установка и устойчивая мотивация. Теоретически наблюдаемая динамика вполне укладывается в логику Бандуры – переживание контроля над процессом и накопление успешного опыта повышают субъективную эффективность, что опосредованно отражается на вовлеченности и академической результативности.

Изучению иностранного языка нередко сопутствуют тревожность и сомнения в собственных силах – особенно когда у студентов нет лингвистической базы. Для них выстроенная цифровым образом поддерживающая среда приобретает особую ценность. Исследователи данной проблематики обращают внимание на то, что гибкость онлайн-формата и возможность многократно возвращаться к учебному материалу усиливают воспринимаемую самоэффективность, уменьшают напряжение и помогают выработать устойчивую стратегию учения [20].

Отдельного упоминания заслуживает мультимодальность. Визуально насыщенная подача контента, аудио- и видеоматериалы стимулировали у участников эксперимента познавательную активность – устойчивее становились внимание и память, продуктивнее – логическое мышление и рефлексия над языком. Подобная картина согласуется с когнитивной психологией: усвоение знаний в ней трактуется не как пассивное получение сведений, а как их переработка и встраивание в индивидуальный опыт.

В гибридной модели цифровая педагогика из технического дополнения превращается в полноценный компонент образовательной системы. Причем решающим условием выступает педагогически выверенное встраивание цифровых решений с учетом культурной и индивидуальной специфики обучающихся. Тогда высокое качество усвоения материала дополняется личностным и метапредметным ростом – саморегуляцией, критичностью мышления и коммуникативной инициативностью.

Смешанные форматы сопряжены и с определенными трудностями. Ключевые риски – дефицит цифровой грамотности у части преподавательского корпуса, слабая техническая оснащенность отдельных регионов, психологическая неготовность некоторых студентов к возросшей самостоятельности и перегрузка при слабо скоординированном сочетании очных и дистанционных занятий.

Немаловажным остается и культурный контекст китайской учебной аудитории: здесь значимы иерархические модели коммуникации, а также привычный для обучающихся стиль работы преподавателя, построенный на ясных инструкциях и последовательном пошаговом освоении материала. Пренебрежение названными факторами способно заметно снизить результативность любых вводимых новаций.

Отдельного упоминания заслуживает дидактическая адаптация электронного контента применительно к задачам преподавания русского языка как иностранного. Когда информация подается структурированно, с опорой на наглядность и мультимодальные ресурсы, познавательная активность студентов растет ощутимо – прежде всего там, где языковой опыт пока невелик. Насыщенная визуальными элементами среда дольше удерживает внимание, поддерживает восприятие и упрощает освоение абстракций языковой системы, потому визуализацию вместе с мультимодальностью следует считать обязательными составляющими цифровой дидактики в смешанном формате.

Технологический комфорт – еще один фактор успеха. Опора на привычные платформы – WeChat, Tencent Meeting и китайские образовательные мини-программы – снимает тревожность, которую нередко вызывает незнакомый формат занятий. Наконец, непрерывная обратная связь – через чаты, формативные комментарии, рефлексивные опросы, интерактивные панели – дает возможность быстро выявлять затруднения, удерживать мотивацию и создавать у обучающихся ощущение, что преподаватель рядом даже в виртуальном пространстве.

Особую роль играет учет когнитивных и мотивационных характеристик китайских студентов. Студенты из Китая привычны к последовательному, этапному освоению материала, они придают значение четкой организации занятий и рассчитывают на ясные рекомендации преподавателя – значит, повышенные требования к прозрачности и логике построения курса. Еще одна особенность аудитории – доминирование внешней мотивации, поэтому задача постепенного культивирования у обучающихся внутренней мотивации, самоэффективности и навыков саморегуляции приобретает особую остроту.

Гибридный формат позволяет развить названные качества лишь тогда, когда педагогический дизайн спроектирован осознанно, а цифровые инструменты

выполняют в нем не сервисную, а системную функцию. Для результативного внедрения смешанного обучения недостаточно наладить техническое обеспечение, нужна серьезная методическая работа, учет образовательной и культурной специфики и готовность педагогов профессионально встраивать новации в привычный учебный процесс. Устойчивый позитивный эффект в когнитивной, а также мотивационно-ценностной сферах достижим только при комплексном характере всех перечисленных условий.

Исследование подтвердило, что смешанные формы преподавания русского языка как иностранного в китайском университете демонстрируют высокую результативность. Согласно полученным данным гибридная модель, построенная методически грамотно, не только совершенствует языковые умения (прежде всего аудирование и говорение), но и благотворно влияет на мотивационно-аффективную сферу обучающихся, их когнитивную активность и готовность к самостоятельной работе.

Гибридный формат дал возможность выстроить образовательное пространство с большей мерой персонализации: обучающиеся сами определяли скорость и степень погружения в материал, обращались к широкому спектру онлайн-ресурсов и находились в непрерывной связи с педагогом. Модель сказалась не только на успеваемости; выросла удовлетворенность учебой, закрепилась устойчивая внутренняя потребность осваивать язык и окрепла вера студентов в собственные возможности.

Оценка полученных данных сквозь призму особо значимых на сегодняшний день педагогических концепций выявила, что продвижение студентов при таком формате обучения базируется на социальном взаимодействии, опоре на значимое окружение и поэтапном расширении зоны ближайшего развития. Роль среды здесь отнюдь не служебная: она становится ведущим условием пробуждения познавательной активности и выработки у обучающихся стратегий, обеспечивающих долговременное усвоение материала. Когда студент планирует свою работу сам, выбирает способ вступать во взаимодействие и имеет доступ к мультимодальному контенту, усиливается внутренняя мотивация и складываются метапредметные умения (самоорганизация, критичность мышления, цифровая грамотность).

Смешанное обучение, следовательно, допустимо трактовать как работоспособную модель обновления преподавания РКИ в высшей школе Китая – модель, отвечающую запросам времени на гибкость, интерактивность и личностную ориентацию учебного процесса. Его распространение, однако, невозможно без системных решений: методической подготовки преподавательского состава, настройки цифрового контента под задачи языкового образования, внимания к культурно-психологическому профилю китайской аудитории и институционального обеспечения цифровой трансформации.

Ограничения работы стоит оговорить отдельно. Выборка невелика, наблюдение длилось недолго, а выводы привязаны к условиям одного вуза. Перспективы дальнейших изысканий видятся в расширении эмпирической базы, прежде всего за счет привлечения студентов из различных провинций страны, а также в организации лонгитюдных исследований, способных зафиксировать, насколько стойкими окажутся сдвиги в языковой, мотивационной и межкультурной компетенциях. Отдельного изучения заслуживает вопрос о результативности конкретных цифровых сервисов, применяемых в гибридном формате. Кроме того, необходима разработка адаптивных методик, точнее согласующих педагогический дизайн с индивидуальными характеристиками китайских учащихся, осваивающих русский язык.

Библиографический список

1. Шу Хуэй, Ван Иу. Исследование путей трансформации и развития модели смешанного обучения на основе современного дистанционного образования. *Экспериментальная наука и техни*ка. 2022; № 20 (5): 105–110. DOI: 10.12179/1672-4550.20220353.
2. Ли Ц. Обзор исследований факторов, влияющих на вовлеченность студентов вузов в онлайн-обучение. *Достижения в образовании*. 2024; № 14 (6): 313–321. DOI: 10.12677/ae.2024.146936.
3. Ню Анна, Ян Пэн, Цао Литин. Исследование модели смешанного обучения русскому языку как иностранному в России в глобальном контексте. *Исследования инновационного образования*. 2022; № 10 (5): 1098–1104. DOI: 10.12677/ces.2022.105177.
4. Ashraf M.A., Mollah S., Perveen S., Shabnam N., Nahar L. Pedagogical applications, prospects, and challenges of blended learning in Chinese higher education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2022; № 12: 772322. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.772322.
5. Cao Y., Jeyaraj J.J., Razali A.B. Challenges in Promoting Learner Autonomy in Blended Learning: Perspectives from English as a Foreign Language Teachers in China. *International Journal of English Language Education*. 2024; № 12 (2): 122–142. DOI: 10.5296/ijele.v12i2.22272.
6. Завьялова О.С., Фан Н.Ш. Формирование умений самостоятельной работы при смешанном обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2024; № 22 (2): 262-275. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275.
7. Алимова М.В., Гуторова Д.Г., Прокопова И.И. Смешанное обучение на подготовительных факультетах российских вузов: актуальное состояние и перспективы. *Профессорский журнал*. Серия: Русский язык и литература. 2024; № 2: 33–42. DOI: 10.18572/2687-0339-2024-2-33-42.
8. Чупанов А.Х., Гасанова Д.И. Специфика использования образовательных технологий при реализации элементов дистанционного и смешанного обучения по программам высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 240–242.
9. Ihnatova O., Poseletska K., Matiiuk D., Hapchuk Y., Borovska O. The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*. 2021; № 5 (S4): 114–127. DOI: 10.37028/lingcure.v5nS4.1571.
10. Лаврищев А.И. Модель смешанного обучения иностранному языку в вузе. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2024; № 3 (104): 217–221.
11. Ali A.A., AlQarni K., Migdadi H.F., Aldosemani T.I., Alshraah S.M. Addressing the Challenge of Hybrid Learning Environment in Foreign Language Education: Training Lecturers for Blended Teaching Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*. 2024; № 14 (5): 1582–1594. DOI: 10.17507/tpls.1405.32.
12. Чжан Л., Ю Ч. Исследование взаимосвязи самоэффективности и учебной мотивации студентов в условиях смешанного обучения на примере курса «Базовый японский язык» в университете D. *Достижения в образовании*. 2024; № 14 (12): 877–884. DOI: 10.12677/ae.2024.14122354.
13. Cao W. A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Frontiers in Psychology*. 2023; № 14: 1212056. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1212056.
14. Кузнецова Е.Ю., Кораблева О.В. Гибридные модели обучения в высшей школе: особенности и преимущества. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 16 (1): 133–153. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-767.
15. Айгумов Т.Г., Абдулмукминова Ф.М., Борлакова З.А. Адаптивные образовательные технологии в контексте персонализации обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 17–20.
16. Чжан Гэлань, Чжан Линь. Исследование модели смешанного обучения на основе сетевой образовательной платформы на примере вузовского курса «Английский язык. Аудирование, работа с видеоматериалами и устная речь». *Исследования инновационного образования*. 2021; № 9 (3): 642–650. DOI: 10.12677/ces.2021.93106.
17. Чжан Ж. Взаимосвязь осознанности и самоэффективности у изучающих иностранный язык. *Исследования инновационного развития образования и преподавания*. 2025; № 1: 13–20. DOI: 10.70267/jyyjx.250103.
18. Хуан Ж., Ху Ин, Лю М. и др. Цифровая педагогика как теоретическая основа преобразования обучения в цифровую эпоху. *Исследования в области электронного образования*. 2024; № 45 (6): 14–22, 33. DOI: 10.13811/j.cnki.eer.2024.06.002.
19. Utomo D.P., Santoso T. Zone of proximal development and scaffolding required by junior high school students in solving mathematical problems. *The Education and Science Journal*. 2021; № 23 (9): 186–202. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-186-202.
20. Чжу В. Анализ факторов, влияющих на академическую самоэффективность студентов вузов, и стратегий ее повышения. *Достижения в образовании*. 2024; № 14 (3): 794–801. DOI: 10.12677/ae.2024.143446.

References

1. Shu Hu`ej, Van Iu. Issledovanie putej transformacii i razvitiya modeli smeshannogo obucheniya na osnove sovremennogo distancionnogo obrazovaniya. *`Eksperimental'naya nauka i tehni*ka. 2022; № 20 (5): 105-110. DOI: 10.12179/1672-4550.20220353.
2. Li C. Obzor issledovanij faktorov, vliyayuschih na vovlechennost' studentov vuzov v onlajn-obuchenie. *Dostizheniya v obrazovanii*. 2024; № 14 (6): 313-321. DOI: 10.12677/ae.2024.146936.
3. Nyu Anna, Yan P`en, Cao Litin. Issledovanie modeli smeshannogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v Rossii v global'nom kontekste. *Issledovaniya innovacionnogo obrazovaniya*. 2022; № 10 (5): 1098-1104. DOI: 10.12677/ces.2022.105177.
4. Ashraf M.A., Mollah S., Perveen S., Shabnam N., Nahar L. Pedagogical applications, prospects, and challenges of blended learning in Chinese higher education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2022; № 12: 772322. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.772322.
5. Cao Y., Jeyaraj J.J., Razali A.B. Challenges in Promoting Learner Autonomy in Blended Learning: Perspectives from English as a Foreign Language Teachers in China. *International Journal of English Language Education*. 2024; № 12 (2): 122-142. DOI: 10.5296/ijele.v12i2.22272.
6. Zav'yalova O.S., Fan N.Sh. Formirovanie umenij samostoyatel'noj raboty pri smeshannom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2024; № 22 (2): 262-275. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275.
7. Alimova M.V., Gutorova D.G., Prokopova I.I. Smeshannoe obuchenie na podgotovitel'nyh fakul'tetah rossijskih vuzov: aktual'noe sostoyanie i perspektivy. *Professorskij zhurnal*. Seriya: Russkij yazyk i literatura. 2024; № 2: 33-42. DOI: 10.18572/2687-0339-2024-2-33-42.
8. Chupanov A.H., Gasanova D.I. Specifika ispol'zovaniya obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii `elementov distancionnogo i smeshannogo obucheniya po programmam vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 240-242.

9. Ihnatova O., Poseletska K., Matiiuk D., Hapchuk Y., Borovska O. The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*. 2021; № 5 (S4): 114-127. DOI: 10.37028/lingcure.v5nS4.1571.
10. Lavrischev A.I. Model' smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 3 (104): 217-221.
11. Ali A.A., AlQarni K., Migdadi H.F., Aldosemani T.I., Alshraah S.M. Addressing the Challenge of Hybrid Learning Environment in Foreign Language Education: Training Lecturers for Blended Teaching Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*. 2024; № 14 (5): 1582-1594. DOI: 10.17507/tpls.1405.32.
12. Chzhan L., Yu Ch. Issledovanie vzaimosvyazi samo`effektivnosti i uchebnoj motivacii studentov v usloviyah smeshannogo obucheniya na primere kursa «Bazovyj yaponskij yazyk» v universitete D. *Dostizheniya v obrazovanii*. 2024; № 14 (12): 877-884. DOI: 10.12677/ae.2024.14122354.
13. Cao W. A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Frontiers in Psychology*. 2023; № 14: 1212056. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1212056.
14. Kuznecova E.Yu., Korableva O.V. Gibridnye modeli obucheniya v vysshej shkole: osobennosti i preimuschestva. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 16 (1): 133-153. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-767.
15. Ajgumov T.G., Abdulmukminova F.M., Borlakova Z.A. Adaptivnye obrazovatel'nye tehnologii v kontekste personalizacii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 17-20.
16. Chzhan G`elan', Chzhan Lin'. Issledovanie modeli smeshannogo obucheniya na osnove setevoj obrazovatel'noj platformy na primere vuzovskogo kursa «Anglijskij yazyk. Audirovanie, rabota s videomaterialami i ustnaya rech'». *Issledovaniya innovacionnogo obrazovaniya*. 2021; № 9 (3): 642-650. DOI: 10.12677/ces.2021.93106.
17. Chzhan Zh. Vzaimosvyaz' osoznannosti i samo`effektivnosti u izuchayuschih inostrannyj yazyk. *Issledovaniya innovacionnogo razvitiya obrazovaniya i prepodavaniya*. 2025; № 1: 13-20. DOI: 10.70267/jyyjx.250103.
18. Huan Zh., Hu In, Lyu M. i dr. Cifrovaya pedagogika kak teoreticheskaya osnova preobrazovaniya obucheniya v cifrovuyu `epohu. *Issledovaniya v oblasti `elektronnogo obrazovaniya*. 2024; № 45 (6): 14-22, 33. DOI: 10.13811/j.cnki.eer.2024.06.002.
19. Utomo D.P., Santoso T. Zone of proximal development and scaffolding required by junior high school students in solving mathematical problems. *The Education and Science Journal*. 2021; № 23 (9): 186-202. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-186-202.
20. Chzhu V. Analiz faktorov, vliyayuschih na akademicheskuyu samo`effektivnost' studentov vuzov, i strategij ee povysheniya. *Dostizheniya v obrazovanii*. 2024; № 14 (3): 794-801. DOI: 10.12677/ae.2024.143446.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 372

Vorkina K.S., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-3804-3925, E-mail: ksenya_japan@mail.ru*
Volkova N.S., *senior teacher (Korean Language), Higher School of Management (Moscow); Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: Volkova-ns@rudn.ru*

DEVELOPING CULTURAL HERITAGE INTERPRETATION SKILLS IN STUDENTS THROUGH THE CREATION OF DIGITAL TOURS: A CASE STUDY OF JAPAN AND CHINA. The article examines the pedagogical potential of having students independently design digital tours of historical and cultural sites in China and Japan. The study's relevance stems from the growing digital representation of monuments, coupled with the need to shift from the rote acquisition of information to a deeper understanding of the meanings, contexts, and values associated with cultural heritage. The aim of the work is to provide a theoretical rationale for the content and stages of developing students' ability to create well-reasoned cultural-historical interpretations of sites through multimedia tours. The methodological framework incorporates competence-based, activity-based, culturological, project-based, and interpretive approaches, enabling the analysis of case studies and the refinement of methods and source materials. As a result, five components of cultural heritage interpretation skills are identified, and a seven-stage process for creating digital tours using resources from China and Japan is proposed.

Keywords: **project-based activity, intercultural communication, museum pedagogy, media literacy, historical memory, multimodality**

К.С. Воркина*, канд. культурологии, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: ksenya_japan@mail.ru*
Н.С. Волкова*, ст. преп., ВШУ (Высшая школа управления), Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: Volkova-ns@rudn.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ ЭКСКУРСИЙ: НА ПРИМЕРЕ СТРАН ЯПОНИИ И КИТАЯ

В статье рассматривается педагогический потенциал самостоятельного проектирования студентами цифровых экскурсий по объектам историко-культурной среды Китая и Японии. Актуальность исследования обусловлена расширением цифрового представления памятников и одновременной необходимостью перехода от репродуктивного усвоения сведений к осмыслению значений, контекстов и ценностей наследия. Цель работы состоит в теоретическом обосновании содержания и этапов формирования у обучающихся способности создавать аргументированное культурно-историческое толкование объекта средствами мультимедийного маршрута. Методологическую основу составили компетентностный, деятельностный, культурологический, проектный и интерпретационный подходы, которые позволили проанализировать кейсы, проработать методы и источниковую базу. В результате выделены пять компонентов умений интерпретации культурного наследия и предложена семиэтапная технология создания цифровой экскурсии с использованием ресурсов Китая и Японии.

Ключевые слова: **проектная деятельность, межкультурная коммуникация, музейная педагогика, медиаграмотность, историческая память, мультимодальность**

Цифровая трансформация высшего образования затронула способы поиска информации, организацию самостоятельной работы, представления учебных результатов и взаимодействия обучающегося с культурным материалом. В российской педагогической литературе последних лет цифровая среда рассматривается как пространство, которое изменяет функции преподавателя, способы организации учебной деятельности и состав формируемых компетенций. В современных публикациях цифровизация связывается с изменением профессиональной деятельности преподавателя, развитием информационной культуры и необходимостью переводить владение технологическим инструментом в осмысленную образовательную деятельность [1; 2; 3].

Для культурологической подготовки (особенно в рамках системы образования) данная проблема имеет особое содержание. Доступ к цифровой копии памятника, трехмерной модели, панораме музейного пространства или видеоматериалу сам по себе еще не означает понимания исторического значения представленного объекта. Студент может одновременно получить изображения, карту, видеозапись и текст, сохранив при этом репродуктивный характер работы. Такой продукт сообщает ему совокупность фактов, не устанавливая связей между объектом, исторической средой, социальными практиками, культурной памятью и современным отношением к наследию. По этой причине педагогическая задача заключается не столько в освоении платформы для создания виртуального маршрута, сколько в организации деятельности, в которой техническое проектирование становится способом анализа и интерпретации культурного материала. Подобная логика согласуется с исследованием Бабиной А. и Утусикова С., в котором развитие гуманитарной культуры студентов связывается с самостоятельным выбором и критическим мышлением [4]. В частности, исследовательские компетенции рассматриваются в связи с активным взаимодействием и рефлексивной позицией обучающегося [5]. Эти исследования различаются предметом и организацией учебного процесса, при этом общим для них выступает перенос центра образовательной активности на действия самого студента [6].

Методологически значимым для такого понимания остается принцип интерпретации наследия, сформулированный в традиции Ф. Тилдена. На официальном ресурсе National Park Service интерпретация определяется как «образо-

вательная деятельность, направленная на раскрытие значений и взаимосвязей, а не только на сообщение фактической информации» [7]. Для высшего образования данное положение позволяет провести существенную границу между информационным и интерпретационным учебным продуктом. В первом случае студент находит сведения и последовательно их пересказывает. Во втором случае он должен определить культурно значимый вопрос, проверить происхождение информации, выявить отношения между свидетельствами, сформулировать смысловую линию, обосновать выбор медиаматериалов и представить объект с учетом исторической изменчивости его значений. Создание цифровой экскурсии приобретает педагогический смысл именно при переходе от первой модели деятельности ко второй.

Актуальность такого перехода подтверждается современными исследованиями проектной деятельности в гуманитарном образовании. Амурская О.И. и Николашина Е.А. показывают, что работа с наследием древних городов в проектной среде может быть направлена на развитие способности к межкультурной коммуникации, восприятие исторического многообразия и применение культурного материала в профессионально значимых коммуникативных ситуациях. По заключению авторов, «проектная деятельность выступает в качестве эффективного инструмента развития поликультурной компетентности» [8, с. 474]. Авторы используют включенное наблюдение и контент-анализ студенческих проектов, рассматривая «Социокультурную мастерскую» как форму учебно-профессиональной среды. Тем самым проект получает значение пространства, в котором студент действует как исследователь и коммуникатор.

Культурологическая сторона проблемы требует также учитывать изменение самого понимания наследия. Современное профессиональное поле не ограничивает его материальными памятниками. Международная хартия ICOMOS 2024 г., посвященная объектам, связанным с нематериальным культурным наследием, исходит из положения, что «материальное и нематериальное наследие неразрывно связаны» [9]. Передаваемые между поколениями практики, знания и социальные формы придают значения и контекст материальным объектам. Документ относит к профессиональным практикам не только охрану и документирование, но и передачу, представление и интерпретацию наследия во взаимодействии с заинтересованными сообществами [9]. Следовательно, студенческая цифровая экскурсия не должна сводить культуру к архитектурному объекту, экспонату или визуально привлекательной трехмерной модели.

В образовательной практике такой подход означает необходимость задавать вопросы о том, кто и каким образом наделяет объект значением, какие практики связаны с ним, чья память представлена в источниках, какие интерпретации могут сосуществовать и какая часть цифровой реконструкции основана на документированном знании. Создание учебного цифрового маршрута требует от студента не только подобрать сведения об объекте, но и увидеть культурные отношения, в которых этот объект приобретает значение.

В настоящем исследовании цифровая экскурсия рассматривается как учебный мультимодальный маршрут, объединенный интерпретационной темой и предназначенный для самостоятельного прохождения пользователем в цифровой среде. Такой маршрут может включать карту, фотографии, видео, аудиокомментарии, документы, элементы панорамного просмотра, трехмерные модели, интерактивные вопросы и ссылки на источники. Определяющим признаком выступает не используемая программа и не количество медиакомпонентов. Определяющим является наличие смысловой последовательности, посредством которой отдельные объекты включаются в аргументированное культурно-историческое повествование.

Под умениями интерпретации культурного наследия далее понимается совокупность осваиваемых способов действия, позволяющих студенту устанавливать культурные значения и взаимосвязи объекта на основе проверяемых источников, соотносить материальные и нематериальные проявления культуры, строить адресное повествование, выбирать функционально оправданные цифровые средства и рефлексивно оценивать собственную позицию по отношению к иной культурной традиции. Такое понимание намеренно выражено через действия. Для педагогического исследования недостаточно обозначить общую культурную компетентность. Необходимо определить, что именно студент должен научиться делать, а также по каким признакам преподаватель сможет судить о качестве выполненной работы.

Цель состоит в теоретическом обосновании педагогической модели формирования у студентов умений интерпретации культурного наследия посредством самостоятельного создания цифровых экскурсий по материалам стран Японии и Китая.

Задачи исследования: для достижения цели необходимо, во-первых, уточнить структуру умений интерпретации культурного наследия применительно к университетской проектной деятельности. Во-вторых, определить основные компоненты и разработать последовательность учебных действий студентов при проектировании цифровой экскурсии. В-третьих, определить дидактические возможности официальных цифровых ресурсов на примере Китая и Японии.

Теоретическая значимость состоит в конкретизации понятия умений интерпретации культурного наследия через систему наблюдаемых учебных действий и в обосновании связи между культурологическим содержанием, проектной деятельностью и мультимодальной цифровой коммуникацией.

Практическая значимость: совершенствование методов самостоятельной работы студентов, которые позволяют развивать умение интерпретировать культурное наследие в проектной деятельности. Самостоятельная работа направлена на развитие критического мышления, понимание исторического и культурного контекста при создании цифровой экскурсии, работу с международными источниками на разных языках, построение связного повествовательного текста, работу с цифровыми ресурсами и мультимедиа.

Новизна заключается в определении дидактических возможностей цифровых ресурсов культурного наследия Китая и Японии и обосновании способов их использования для формирования у студентов умений интерпретации наследия в процессе самостоятельной работы (через создание цифровых экскурсий). На основе сопоставления опыта двух стран выделены два направления учебной работы. Первое направление – разграничение документированных сведений, научной интерпретации и цифровой реконструкции. Второе направление – отбор и объединение разнородных мультимедийных источников в аргументированный культурно-исторический текст. Указанные направления соотнесены с компонентами формируемых умений, этапами проектирования экскурсии и критериями оценки студенческой работы.

На рис. 1 для улучшения восприятия показано, какими методами пользовались авторы при проведении исследования и откуда взята информация. Схема состоит из трёх связанных между собой блоков.

Первый блок посвящён материалу исследования. Для анализа выбраны цифровые ресурсы культурного наследия Японии и Китая. Основанием выбора стала доступность государственных ресурсов, представляющих памятники и другие культурные объекты в разных форматах. Китайский пример позволяет изучить связь между археологическими знаниями и воссозданием объекта в цифровой среде. Японский пример связан с использованием мультимедийных источников и историй отдельных регионов.

Второй блок показывает шесть методов исследования. Они включают изучение педагогических и культурологических работ, систематизацию научных публикаций, сравнение государственных цифровых ресурсов, педагогическое моделирование, определение составляющих изучаемого умения и разбор обра-

Рис. 1. Этапы формирования умений интерпретации культурного наследия в процессе создания цифровой экскурсии

зовательных ситуаций. Таким образом, в схеме отражены работа с научной литературой, анализ ресурсов и разработка педагогической модели.

Третий блок объясняет источники получения информации. Для отбора научной литературы были использованы базы eLibrary и доступные в свободном доступе статьи из журналов, индексируемые в Web of Science (публикации за 2023–2026 годы). Для изучения цифрового наследия были отобраны значимые ресурсы государственных и межгосударственных учреждений: Правительства города Сиань [10], Агентства по делам культуры правительства Японии [11], Юнеско [12], Агентства по делам культуры, Правительство Японии [13].

В первую очередь были выделены компоненты, которые определили процесс самостоятельной работы студентов.

Контекстуально-смысловой компонент – это умение объяснить, для чего культурный объект был создан, как им пользовались люди и почему его нужно сохранять. Студент устанавливает время и место нахождения достопримечательности, его первоначальное назначение и хронологию изменений. Затем студент выясняет, какие события, особенности определили культурно-историческую значимость достопримечательности. Например, при подготовке экскурсии по храму можно изучить, кто его посещал, какие ритуалы (обряды) были с ним связаны, как для этого использовались отдельные помещения. Найденные сведения позволяют объяснить связь между устройством здания и религиозной жизнью людей, а еще, возможно, приданиями и легендами, которые собирались за годы существования храма. Результатом работы становится основной вывод цифровой экскурсии: именно эта достопримечательность позволяет понять жизнь людей определённого времени и места.

Источниковедческий компонент – это умение проверить информацию перед её включением в экскурсию и указать, откуда она получена. Такой подход соответствует требованию «производить комплексную проверку достоверности информации, находить ее источник и оценивать его надежность» [3, с. 76]. В цифровой экскурсии это означает проверку дат, описаний и интерпретаций по научным, музейным и официальным источникам, а также разграничение документированных сведений, реконструкций и авторских комментариев.

Нарративно-коммуникативный компонент предполагает умение выстроить связный рассказ об объекте с учетом целей экскурсии и особенностей аудитории. Как отмечают О.И. Микитинец и Ю. А. Слободяник, «экскурсионный текст об одном и том же объекте будет разным в зависимости от целей экскурсовода и от специфики слушателей» [14, с. 162]. Поэтому студент определяет целевую аудиторию, формулирует основную тему и выстраивает последовательность точек маршрута, связывая текст, изображения и переходы в единое повествование.

Мультимодально-цифровой компонент представляет способность соотнести смысловую задачу с формой представления. Фотография помогает увидеть деталь. Карта объясняет пространственное отношение. Хронологическая схема показывает динамику. Аудиоматериал дает доступ к устной традиции, музыке или произношению. Трехмерная модель позволяет исследовать форму и пространственную организацию. Панорама восстанавливает отношение части и целого. Цифровое средство становится содержательно оправданным тогда, когда без него интерпретационная задача решалась бы хуже. Такой принцип позволяет избежать технологической избыточности, на проблему которой косвенно указывает современная литература об образовании средствами наследия [6].

Рефлексивно-межкультурный компонент связан со способностью видеть ограничения собственной интерпретации, учитывать культурную дистанцию, избегать стереотипного изображения чужой культуры и различать внутреннее значение практики и внешний туристический образ. Для студентов, создающих экскурсии по Восточной Азии вне собственной повседневной культурной среды, данный компонент приобретает системообразующее значение. Он предполагает вопросы о том, чья точка зрения представлена, какие голоса отсутствуют, каким образом перевод термина изменяет смысл, не заменена ли историческая сложность привлекательным национальным образом и насколько корректно соединены материальные и нематериальные аспекты наследия.

Предлагаемая структура представлена в табл. 1.

Выделенные компоненты, позволили авторам определить методику работы преподавателей и студентов над цифровой экскурсией, состоящую из семи последовательных этапов (табл. 2).

На каждом этапе студент представляет преподавателю конкретный результат выполненной самостоятельной работы: краткое описание замысла, список проверенных источников, схему рассказа, сценарий или следующую версию экскурсии. Преподаватель проверяет, понятен ли главный вопрос, достаточно ли сведений для ответа на него и подтверждены ли используемые утверждения. Например, уже при просмотре списка источников можно обнаружить, что описание исторического обряда основано только на публикации в развлекательном ресурсе. Студент получает задание найти дополнительные материалы, подтверждающие факт существования данного обряда, или исключить его из текста, или составить текст таким образом, чтобы было понятно, что описание обряда скорее представляет собой забавный эпизод, включенный с целью развлечь участника экскурсии.

Проблематизация – это выбор вопроса, на который должна ответить экскурсия. Студент определяет конкретный объект (достопримечательность), время, о котором будет рассказывать, и предполагаемых пользователей. Затем записывает, что эти пользователи должны понять после прохождения маршрута.

После первоначального знакомства с материалами студент формулирует предполагаемый ответ. Именно этот ответ в дальнейшем становится основным тезисом экскурсии.

Систематизация источников – это составление списка материалов с указанием того, какие сведения для экскурсии получены из каждого из них. Необходимость такой работы связана с тем, что исследовательский материал может «носить распределенный характер в различных научных областях, что затрудняет конструирование содержания» [15, с. 172]. Студент ищет научные статьи, музейные описания, официальные справки, фотографии, планы и видеозаписи и даже развлекательные факты, что обогащает задание.

На этом же этапе студент проверяет, относятся ли найденные материалы к одному времени и к одному объекту. Современная фотография показывает состояние здания на момент съёмки. Для рассказа о его прежнем облике нужны соответствующие исторические свидетельства. Обнаруженные расхождения за-

Таблица 1

Компоненты умений интерпретации культурного наследия и их характеристики

Компонент	Основное действие студента	Признаки результата	Типичная ошибка
Контекстуально-смысловой	устанавливает значение объекта и формулирует интерпретационный тезис	объект связан с историческим контекстом и более широкой культурной проблемой	перечисление фактов без смысловой связи
Источниковедческий	проверяет происхождение и статус сведений	факты имеют прослеживаемые источники, реконструкция отделена от документированного знания	использование вторичного текста без проверки
Нарративно-коммуникативный	проектирует адресную логику маршрута	точки связаны общей темой и последовательностью вопросов	набор самостоятельных карточек объектов
Мультимодально-цифровой	выбирает медиасредство в соответствии со смысловой задачей	изображение, звук, карта или 3D выполняют объясняющую функцию	цифровые эффекты используются как украшение
Рефлексивно-межкультурный	сопоставляет перспективы и обозначает ограничения толкования	учитываются культурный контекст, терминология и множественность значений	экзотизация и некритичное воспроизведение национальных стереотипов

Таблица 2

Структура технологии разработки цифровой экскурсии

Этап	Основной вопрос студента	Промежуточный результат	Объект педагогической оценки
Проблематизация	какое культурное значение требует объяснения	вопрос и тезис	глубина проблематизации
Систематизация источников	на чем основано мое утверждение	карта источников	надежность и прослеживаемость
Интерпретационная схема	какие связи образуют общую идею	смысловая карта	аргументированность
Сценарий	как пользователь пройдет путь понимания	маршрут и сценарные карточки	логика коммуникации
Мультимедийная сборка	какое средство лучше раскрывает значение	цифровой прототип	функциональность мультимедиа
Взаимное рецензирование	что доказано и что воспринимается пользователем	экспертные комментарии	критичность и способность к коррекции
Защита и обратная связь	почему приняты именно эти решения	итоговый продукт и самоанализ	целостность и рефлексивность

писываются отдельно. Результатом этапа становится список, по которому преподаватель может проверить происхождение каждого существенного утверждения и увидеть, какие сведения ещё требуют уточнения цифровой экскурсии.

Этап построения интерпретационной схемы. После проверки источников студент возвращается к исходному тезису и строит карту смысловых связей. В центре находится основной вопрос. От него отходят три-пять смысловых линий. Каждая линия связывается с конкретным объектом, источником и предполагаемым сообщением для пользователя.

Такое картирование позволяет увидеть слабость проекта до начала технической разработки. Это соответствует требованиям проектной деятельности, предполагающей умение «корректировать деятельность по полученным результатам, соотносить их с поставленными задачами, формулировать выводы, видеть перспективы будущей деятельности» [1, с. 66]. На этапе сценарного проектирования схема преобразуется в маршрут: для каждой точки определяются вопрос, текст, медиаматериал и переход с учетом целевой аудитории.

Этап мультимедийной сборки. Студент создает карту или интерфейс переходов, интегрирует изображения, аудио, видео, панорамы и трехмерные элементы. Отдельным требованием становится соблюдение условий использования контента и указание источников.

Такой порядок меняет статус цифрового инструмента. Программа перестает диктовать форму учебного результата. Студент не строит работу вокруг функций доступного конструктора. Напротив, он выбирает функцию, необходимую для уже сформулированного смыслового действия.

Этап взаимного рецензирования. После подготовки рабочей версии цифровой экскурсии студенты обмениваются ссылками на свои проекты и списками использованных материалов (например, один студент передает свой Кейс про Японию, а другой, про Китай). Каждый студент проходит маршрут (то есть выступает в роли рецензента), подготовленный другим студентом, читает пояснения и рассматривает изображения. Проверка проводится по двум направлениям: достоверность приведённых сведений и понятность, обоснованность объяснений, предложенных автором.

Например, в экскурсии может утверждаться, что расположение храмовых помещений определяло порядок действий посетителей. В этом случае следует проверить, приведены ли описания посещения храма, подтверждающие такой порядок. Рецензент также отмечает места, где выводы выходят за пределы изученного материала. Например, важно уделять внимание деталям. На практике автор экскурсии про храмы в Японии, приводит описание обычая, связанного с этим храмом, и делает вывод, что этот обычай был известен всем жителям Японии, жившим в то время. Однако источника, на основании которого автор экскурсии делает такой вывод, не приводится. Студенту-рецензенту важно научиться обращать на эти детали внимание.

Отдельно проверяются слова, значения которых в рассказе остались неясными. При характеристике объекта как «древнего» следует указать время его создания. Слово «традиционный» требует пояснения, о чьей традиции идёт речь, где и в какой период она существовала. При использовании слова «аутентичный» необходимо объяснить, что именно оценивается: сохранившийся материал, устройство здания, способ изготовления предмета или порядок проведения обряда. Характеристика «сакральный» должна сопровождаться объяснением религиозного значения объекта для конкретной группы людей. Каждое такое пояснение должно опираться на использованные источники.

По результатам проверки рецензент составляет краткий отзыв. В нём указываются фрагмент экскурсии, обнаруженная неточность или непонятное объяснение и предлагаемое исправление. Автор экскурсии рассматривает замечания, уточняет текст, дополняет источники или объясняет, почему сохраняет первоначальный вариант. Результатом этапа становится исправленная экскурсия и перечень внесённых изменений.

Защита и обратная связь. На защите студент (автор цифровой экскурсии) объясняет, какой вопрос раскрывает его экскурсия, к какому выводу должен прийти пользователь после прохождения маршрута. Затем показывает, какие источники помогли подготовить этот ответ.

Далее автор обосновывает выбор ключевых цифровых средств и показывает, как они помогают пользователю понять содержание маршрута. Такой формат соответствует представлению защиты как этапа, включающего «обсуждение результатов (обратную связь)» [2, с. 89]. После защиты студент получает комментарии и при необходимости корректирует содержание и композицию цифровой экскурсии.

Обратная связь предполагает разбор того, что удалось установить и что осталось неизвестным. Студент называет как минимум одно конкретное ограничение (сложность, с которой столкнулся) в своей работе и объясняет, как оно повлияло на работы при подготовке цифровой экскурсии. Например, в доступных материалах могли отсутствовать сведения о назначении одного из помещений. В таком случае автор сообщает, что ограничился описанием его расположения и сохранившихся деталей. Дополнительно он указывает, какие документы или исследования понадобились бы для ответа на оставшийся вопрос.

В завершение студент предлагает другой способ рассказать о том же объекте. Экскурсию по храму можно посвятить использованию его помещений в определённый исторический период. Другой маршрут может раскрывать историю строительства и перестроек. Для второго варианта потребуются иные источники, изображения и пояснения. Студент должен назвать, какие части подготовленной экскурсии можно сохранить, а что придётся изменить.

Такой разбор показывает преподавателю, умеет ли студент подтверждать свои объяснения, замечать недостаток сведений и обосновывать выбор материалов.

В заключение стоит подчеркнуть важность подбора кейсов для самостоятельной работы студентов. Наш опыт показывает интересные возможности, если кейсы будут посвящены достопримечательностям из стран Восточной Азии. В связи с трансформацией туризма за последние годы страны Азии все больше вызывают интерес российского населения. Поэтому цифровые экскурсионные маршруты по Китаю и Японии будут иметь практическую пользу и могут выходить за рамки учебных задач.

Китайский кейс: реконструкция как интерпретационная проблема. На официальном англоязычном ресурсе правительства Сианя описана XR-экспозиция The Sealed Empire: Qinshihuang's Mausoleum. Проект официально авторизован музеем мавзолея Цинь Шихуана и опирается на десятилетия археологических исследований. В цифровой среде реконструируется подземное пространство мавзолея, используются интерактивные сцены и повествовательные элементы. Главный специалист проекта по культурному наследию Чжан Вэйсин подчеркивает: «Это не просто цифровая копия, а реконструкция археологического понимания» [10].

Для педагогики это различие чрезвычайно продуктивно. Студенту можно предложить выделить в подобном цифровом опыте три слоя: документированный археологический материал, научную интерпретацию и художественно-технологическую реконструкцию. Затем необходимо установить, каким визуальным решениям пользователь может ошибочно приписать статус факта. На следующем этапе студент проектирует фрагмент собственной экскурсии, где степень достоверности каждого элемента обозначена средствами текста или интерфейса. Такой формат задания формирует источниковедческое действие и одновременно учит работать с неопределенностью.

В обычном реферативном задании проблема часто остается скрытой. Студент пересказывает готовое описание памятника и не обязан различать уровни знания. Цифровой проект делает это различие видимым, поскольку автору требуется решить, что именно будет показано на экране. Любая визуализация вынуждает конкретизировать форму, цвет, пространство и последовательность. Там, где исходные данные неполны, решение неизбежно включает интерпретацию. Следовательно, преподаватель получает возможность превратить технологическую необходимость в учебную ситуацию критического анализа.

Китайский кейс можно использовать и для формирования нарративных умений. Масштабный археологический комплекс провоцирует желание построить экскурсию как последовательное перечисление зрелищных объектов. Более сложное задание предполагает формулирование одной ведущей темы. Например, ею может стать взаимосвязь представлений о власти, посмертном существовании и пространственной организации имперского комплекса. Тогда каждый цифровой элемент должен отвечать на один аспект общего вопроса. Маршрут приобретает аналитическую структуру, а технология перестает быть самостоятельной целью.

Японский кейс: мультимедийный источник как материал самостоятельной композиции. Агентство по делам культуры Японии поддерживает государственный ресурс цифрового контента культурных ценностей. Он объединяет материалы о национальных сокровищах, важных культурных объектах и региональном наследии. На ресурсе доступны VR-видео, фотографии, видеоматериалы, панорамы и текстовые сведения. Назначение банка сформулировано через возможность получать «многоязычную информацию, видео и изображения высокого разрешения» [11]. Ресурс группирует материалы по таким направлениям: историко-культурные нарративы программы Japan Heritage («Наследие Японии»), объекты Всемирного наследия, замки, храмы и святилища, традиционные события.

Дидактическая ценность данного ресурса определяется не количеством доступного материала, а возможностью обучать отбору. Студент оказывается перед избытком потенциальных элементов и должен решить, какие из них необходимы для выбранной интерпретационной темы. Например, работа с храмом Садзаэдо (Sazaedo) может быть построена вокруг пространственной организации паломничества, архитектурной формы и исторической трансформации функции объекта. На государственном ресурсе доступно VR-видео этого памятника и метаданные, позволяющие установить статус культурной ценности, место расположения и характеристики [11].

В подобном задании преподаватель может запретить первоначально создавать собственный текст и предложить студенту составить карту источников. Для каждого изображения, фрагмента видео и текстовой справки требуется определить происхождение, информационную функцию и место в предполагаемом повествовании. Только после этого формулируется сценарий. Такая последовательность препятствует ситуации, когда студент сначала пишет общий текст из вторичных интернет-источников, а затем подбирает к нему иллюстрации.

Японский материал полезен также для обсуждения связи локального и национального нарратива. Студенту можно предложить проанализировать, какие объекты объединены в историю, на каком основании создано это единство, какие ценности подчеркнуты, как могла бы измениться экскурсия при выборе другой точки зрения. Подобное упражнение делает объектом анализа не только памятник, но и сам механизм его публичной репрезентации.

Еще один пример дает государственная виртуальная платформа Japan Cultural Expo («Японская культурная выставка»), работавшая до 31 марта 2024 г. Она объединяла физические мероприятия с онлайн-контентом, использовала видео, VR и изображения, представляла археологические материалы, буддийскую скульптуру, гравюры укиё-э, художественные ремесла, кимоно, современное искусство, мангу, аниме и традиционные исполнительские искусства. Хотя платформа завершила работу, ее описание демонстрирует принцип соединения разнородных культурных проявлений в единой цифровой среде [13].

Уточнена структура умений интерпретации культурного наследия. Она включает пять взаимосвязанных компонентов: контекстуально-смысловой, источниковедческий, нарративно-коммуникативный, мультимодально-цифровой и рефлексивно-межкультурный. Каждый компонент выражен через конкретное действие студента: объяснение значения объекта, проверку сведений, построение связного маршрута, обоснованный выбор цифровых средств и оценку ограничений собственной интерпретации.

Для учебного проектирования пример кейсов Японии и Китая показывает, что цифровая экскурсия может строиться не только вокруг пространственного перемещения между зданиями. Маршрут способен соединять материальный объект, визуальный образ, исполнение и живую традицию. Такая композиция особенно продуктивна при изучении взаимосвязи материального и нематериального наследия.

Сопоставление этих кейсов показывает, что образовательный потенциал государственной цифровой инфраструктуры связан не столько с визуальной выразительностью, сколько с возможностями работы с культурным материалом. Китайский пример наиболее явно ставит вопрос о границе между знанием и реконструкцией. Японский материал предоставляет богатую среду для отбора, комбинирования и построения тематического повествования.

Библиографический список

1. Денисенко Е.Г., Ребро О.В., Ушаков А.А., Хашумова А.В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий. *Современные проблемы науки и образования*. 2024; № 4: 66. DOI: 10.17513/spno.33576.
2. Чистякова В.В. Учебный проект как способ развития учебной компетенции у студентов первого курса (неязыковой вуз, иностранный язык). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 6 (48): 89–93. DOI: 10.18454/IRJ.2016.48.006.
3. Макарова Л.С. Методические подходы к формированию навыков верификации информации у студентов, обучающихся по направлению «Журналистика»: опыт реализации проекта EUFactcheck/#СТУДFACTCHECK в Институте филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского. *Челябинский гуманитарий*. 2022; № 1 (58): 70–79. DOI: 10.47475/1999-5407-2022-10107.
4. Babina A., Utusikov S. Methods to develop students' humanitarian culture in the educational and training process. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 2024; Vol. 35, № 00: e024016. DOI: 10.32930/nuances.v35i00.10773.
5. Vivas A., Rojas O., Morales N. del C.M., Mejías D.J.S. Estratégia de sala de aula espelho: uma abordagem inovadora para aprimorar as competências de pesquisa dos alunos. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 2024; Vol. 35, № 00. P. e024017. DOI: 10.32930/nuances.v35i00.10775.
6. Gándara Vázquez M. La tecnología digital ayuda, pero no es suficiente: la importancia de una estrategia eficaz de comunicación. *Revista PH*. 2025; № 114: 316–317. DOI: 10.33349/2025.114.5784.
7. Wayside Exhibit Design. *National Park Service*. Available at: https://www.nps.gov/subjects/hfc/wayside-planning.htm.
8. Амурская О.И., Николашина Е.А. Проектная деятельность по продвижению наследия древних городов как инструмент развития поликультурной компетентности студентов-коммуникаторов. *ЦИТИСЭ*. 2026; № 1 (47): 473–486.
9. *ICOMOS. International charter and guidance on sites with intangible cultural heritage*. Charenton-le-Pont: ICOMOS, 2024.
10. XR immersive exhibition of Qinshihuang's Mausoleum to open. *Xi'an Municipal Government.* 2025. Available at: https://en.xa.gov.cn/ztzl/Xianstourismboom/AttractionsInXi%27an/1899717065704013826.html
11. Cultural Properties Digital Content Download Site. *Agency for Cultural Affairs, Government of Japan*. Available at: https://cb.bunka.go.jp/en/contents/fb09510d-b027-430a-aa24-b876b12927a7
12. Shared heritage, shared learning: participatory education for active citizenship in Italy. / SDG 4 Knowledge Hub. *UNESCO*. Available at: https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/shared-heritage-shared-learning-participatory-education-active-citizenship-italy?hub=25
13. Japan Cultural Expo Virtual Platform. *Agency for Cultural Affairs, Government of Japan*. Available at: https://japanculturalexpo.bunka.go.jp/en/vp/
14. Микитинец О.И., Слободяник Ю.А. Транслирующая функция экскурсии как нарратива культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2024; № 3: 162–167. DOI: 10.24158/fik.2024.3.21.
15. Лапп Е.А., Резанова Е.В. Систематизация научных данных как механизм отбора содержания методической подготовки педагогов к работе с семьями детей раннего возраста. *Современные наукоемкие технологии*. 2025; № 1: 172–178. DOI: 10.17513/snt.40294.

References

1. Denisenko E.G., Rebro O.V., Ushakov A.A., Hashumova A.V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 4: 66. DOI: 10.17513/spno.33576.
2. Chistyakova V.V. Uchebnyj proekt kak sposob razvitiya uchebnoj kompetencii u studentov pervogo kursa (neyazykovoj vuz, inostrannyj yazyk). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 6 (48): 89-93. DOI: 10.18454/IRJ.2016.48.006.
3. Makarova L.S. Metodicheskie podhody k formirovaniyu navykov verifikacii informacii u studentov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Zhurnalistika»: opyt realizacii proekta EUFactcheck/#STUDFACTCHECK v Institute filologii i zhurnalistiki NNGU im. N.I. Lobachevskogo. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2022; № 1 (58): 70-79. DOI: 10.47475/1999-5407-2022-10107.
4. Babina A., Utusikov S. Methods to develop students' humanitarian culture in the educational and training process. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 2024; Vol. 35, № 00: e024016. DOI: 10.32930/nuances.v35i00.10773.
5. Vivas A., Rojas O., Morales N. del C.M., Mejías D.J.S. Estratégia de sala de aula espelho: uma abordagem inovadora para aprimorar as competências de pesquisa dos alunos. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 2024; Vol. 35, № 00. P. e024017. DOI: 10.32930/nuances.v35i00.10775.
6. Gándara Vázquez M. La tecnología digital ayuda, pero no es suficiente: la importancia de una estrategia eficaz de comunicación. *Revista PH*. 2025; № 114: 316-317. DOI: 10.33349/2025.114.5784.
7. Wayside Exhibit Design. *National Park Service*. Available at: https://www.nps.gov/subjects/hfc/wayside-planning.htm.
8. Amurskaya O.I., Nikolashina E.A. Proektnaya deyatel'nost' po prodvizheniyu naslediya drevnih gorodov kak instrument razvitiya polikul'turnoj kompetentnosti studentov-kommunikatorov. *CITIS`E*. 2026; № 1 (47): 473-486.
9. *ICOMOS. International charter and guidance on sites with intangible cultural heritage*. Charenton-le-Pont: ICOMOS, 2024.
10. XR immersive exhibition of Qinshihuang's Mausoleum to open. *Xi'an Municipal Government.* 2025. Available at: https://en.xa.gov.cn/ztzl/Xianstourismboom/AttractionsInXi%27an/1899717065704013826.html
11. Cultural Properties Digital Content Download Site. *Agency for Cultural Affairs, Government of Japan*. Available at: https://cb.bunka.go.jp/en/contents/fb09510d-b027-430a-aa24-b876b12927a7
12. Shared heritage, shared learning: participatory education for active citizenship in Italy. / SDG 4 Knowledge Hub. *UNESCO*. Available at: https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/shared-heritage-shared-learning-participatory-education-active-citizenship-italy?hub=25
13. Japan Cultural Expo Virtual Platform. *Agency for Cultural Affairs, Government of Japan*. Available at: https://japanculturalexpo.bunka.go.jp/en/vp/
14. Mikitinec O.I., Slobodyanik Yu.A. Transliruyuschaya funkciya `ekskursii kak narrativa kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2024; № 3: 162-167. DOI: 10.24158/fik.2024.3.21.
15. Lapp E.A., Rezanova E.V. Sistematizaciya nauchnyh dannyh kak mehanizm otbora soderzhaniya metodicheskoj podgotovki pedagogov k rabote s sem'yami detej rannego vozrasta. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2025; № 1: 172-178. DOI: 10.17513/snt.40294.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 378

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

FORMATION OF CROSS-FUNCTIONAL COMPETENCE AMONG STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The author of the given article has searched for the most effective ways for students of a modern university operating at the Russian Federation territory to develop such quality as cross-functional competence. At the beginning of the study, the role of its formation in the process of education and upbringing by the organization of higher education the specialist characterized by

high competitiveness in the Russian and international labor markets is determined. Further, having studied the phenomenon of functional literacy higher education both in essential and structural terms, the author demonstrates the most significant cross-functional competencies that a specialist with higher education should possess today. Based on their research, the definition of "cross-functional competence" is derived. After studying its main components, the most effective ways of forming this competence are proposed, which must be implemented in the conditions of a modern educational organization implementing higher education programs in Russia.

Keywords: **cross-functional competence, functional literacy, functional competence, university, student, teacher**

***Е.И. Зритнева**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ

Автором данной статьи осуществлён поиск наиболее эффективных путей развития у студентов современного вуза, осуществляющего деятельность на территории Российской Федерации, такого качества, как кросс-функциональная компетентность. В начале исследования определяется роль её становления в процессе обучения и воспитания организацией высшего образования (ВО) специалиста, характеризующегося высокой конкурентоспособностью на внутреннем и международном рынках труда. Далее, исследовав феномены функциональной грамотности и функциональной компетентности как в сущностном отношении, так и в структурном, автор демонстрирует наиболее значимые кросс-функциональные компетенции, которыми сегодня должен обладать специалист с высшим образованием. На основе их исследования выводится определение понятия «кросс-функциональная компетентность». После изучения её основных компонентов предлагаются наиболее эффективные пути формирования этой компетентности, подлежащие реализации в условиях современных вузов.

Ключевые слова: **кросс-функциональная компетентность, функциональная грамотность, функциональная компетентность, вуз, студент, преподаватель**

Третье десятилетие XXI в. подходит к своему завершению. Соответственно, исследователи и практики (А.М. Мирзоева [1], Е.И. Зритнева, Ю.А. Малахова [2], Н.В. Фунтикова, Е.К. Щербина [3], Е.П. Костенко [4]) успели за почти 30 лет произвести анализ больших объёмов данных, касающихся хода социально-экономического, политического и культурного развития нашей страны на текущем этапе. Его результаты позволяют нам говорить о ряде факторов, определяющих особенности функционирования соответствующих институтов в современной России. К таким факторам относятся цифровизация большинства сфер деятельности, взаимосвязанная с ней интенсификация развития науки и наукоемких отраслей производства, возрастание роли в жизни общества общественной инициативы и волонтёрства, рост доли частного сектора в экономике. Для того, чтобы их влияние на дальнейшее развитие всех отраслей жизни и деятельности современных россиян было в основном положительным, необходимо соблюдать определённые условия, одним из которых является создание кросс-функциональных команд, включающих специалистов риз различных отраслей [3].

Из вышеизложенного следует, что в научных работах, посвящённых методологии и технологиям профессионального образования, весьма актуальной является тематика, связанная с подготовкой будущих специалистов различного уровня к эффективным действиям в составе таких объединений.

Соответственно, в качестве цели нашего исследования мы определили поиск наиболее эффективных путей развития кросс-функциональной компетентности у современных студентов в пространстве отечественных вузов.

С целью этой коррелируют задачи:

– рассмотреть сущность и структуру феномена функциональной грамотности;

– изучив основные её компоненты, предложить наиболее эффективные, на взгляд автора, пути формирования такой компетентности в условиях современной образовательной организации (ОО), реализующей программы высшего образования.

Соответственно, научная новизна данного исследования во многом сводится к тому, что на его страницах представлены ключевые кросс-функциональные компетенции, обеспечивающие высокую результативность профессиональной и иной деятельности выпускника современного российского вуза.

Теоретическая значимость заключается в разработке авторского определения феномена кросс-функциональной компетентности как качества, подлежащего обязательному формированию у молодых людей и девушек, осваивающих сегодня программы ВО.

Практическая значимость, в свою очередь, может быть обоснована фактом рассмотрения в данной статье эффективных путей развития основных составляющих данной компетентности на этапе обучения в вузе.

Методы исследования, использовавшиеся при этом автором, включали анализ научной и методической литературы, в той или иной степени затрагивающей вопросы формирования у студентов кросс-функциональной компетентности, а также рефлексию собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности.

На сегодняшний день исследовательские поля, в рамках которых могли бы получить наиболее полное раскрытие проблемы формирования у студентов современного вуза кросс-функциональной компетентности, а равно и её последующего применения выпускниками во время реализации профессиональных обязанностей, характеризуются недостаточно высокой степенью разработанности. Е.И. Зритнева и Ю.А. Малахова [2] отмечают, что в данной связи целесообразным выглядит обращение к структуре и содержанию смежных понятий. Причём предпочтение в их ряду с необходимостью должно быть отдано тем, которые на данные момент активно используются сообществами педагогов-исследователей и практиков.

Вне всякого сомнения, к таким категориям относится упоминаемая, например В.А. Ермоленко [5], «функциональная грамотность». Педагогами соответствующий термин широко используется, начиная со второй половины 1960-х гг. Это делает возможным рассмотрение его генезиса. Соответствующий процесс может быть условно разделён на четыре этапа (табл. 1).

На показанном в табл. 1 четвёртом этапе генезиса понятия «функциональная грамотность» её рассмотрение происходит в плоскостях не только педагогики (А.М. Мирзоева [1], Е.И. Зритнева, Ю.А. Малахова [2], В.А. Ермоленко [5]), но также психологических, социологических, экономических, философских наук.

Результаты проведённого анализа подходов к интерпретации феномена функциональной грамотности с позиции различных наук позволят нам говорить о

Таблица 1

Этапы генезиса понятия «функциональная грамотность» в педагогике второй половины XX – первой половины XXI вв.

№	Даты	Краткая характеристика этапа
1.	Вторая половина 1960-х – первая половина 1970-х гг.	На данном этапе понятие функциональной грамотности, как правило, связывается с социальной адаптацией личности, формированием у неё способности к эффективной реализации знаний, умений и навыков, полученных во время освоения ведущей деятельности [6]. Овладение этими видами деятельности учёные и практикующие педагоги, работавшие в рассматриваемый период, считали ведущим показателем выраженности функциональной грамотности и одновременно – основой эффективного социального функционирования индивида [6]
2.	Вторая половина 1970-х – начало 1980-х гг.	Ключевым аспектом, по которому второй этап был автором выделен, является достижение исследователями и педагогами-практиками понимания того, что объективно существует взаимосвязь между степенью сформированности функциональной грамотности граждан с одной стороны и уровнем социального развития страны – с другой. В конце 1970-х гг. были предложены основные характеристики такого феномена как функционально грамотный индивид, который должен был характеризоваться наличием способности к оперативному решению бытовых проблем, высоко результативному выполнению учебных и профессиональных задач, установлению межпредметных связей
3.	Середина 1980-х – 1990-е гг.	Осуществлена привязка функциональной грамотности к профессиональной деятельности. Кроме того, именно в этот период рассматриваемый феномен соотнесён с педагогическими концепциями и профессиональными требованиями
4.	2001–2026 гг.	Функциональная грамотность рассматривается преимущественно в контексте цифровизации всех сфер жизни и деятельности социума

том, что её значимой особенностью является наличие у индивида высокого уровня выраженности системы метакомпетенций. К ним, в свою очередь, мы можем отнести следующие умения и навыки:

– навык рационального планирования индивидом собственной когнитивной (познавательной) деятельности;

– умение осуществлять рефлексию её хода и результатов, а в случае необходимости – их коррекцию;

– комплекс умений и навыков, обеспечивающих эффективный и безопасный поиск необходимой информации;

– навык реализации деятельности, направленной на самообучение и саморазвитие.

Касательно корреляции между функциональной грамотностью и другими чертами профессионального портрета выпускника современного вуза определённый интерес представляет разделяемая рядом авторов (Е.И. Зритнева, Ю.А. Малахова [2], Н.В. Фунтикова, Е.К. Щербина [3], Н.М. Кузнецова [7], М.Ш. Кат [8]) позиция, в соответствии с которой такая грамотность должна пониматься в качестве одного из наиболее значимых результатов реализуемых, в том числе на ступени вуза, учебной и воспитательной работы. Рассматривая её с данной позиции, мы можем говорить о следующих структурных элементах: социальном, учебно-познавательном, коммуникативном [2].

При этом на страницах научных статей, например, за авторством Н.М. Кузнецовой [7] или М.Ш. Кат [8], понятие «функциональная грамотность» чаще используется в тех случаях, когда речь идёт об обучении и воспитании школьников. Рассматривается обозначаемое им явление по преимуществу в контексте первичной подготовки детей и подростков к выполнению социальных ролей.

У автора-исследователя А.М. Мирзоевой [1] встречаем упоминание функциональной компетентности обучаемых и выпускников вуза соответствующего уровня. Этот и другие авторы исследуют организационно-педагогические условия формирования функциональной компетентности студентов применительно к конкретным направлениям подготовки, а также векторы реализации формирующей работы, как правило, направленные на вооружение будущего специалиста (магистра, бакалавра) функционалом, значимым в социальном и профессиональном планах [1; 2; 3]. Причём достигнутый студентами и выпускниками уровень функциональной компетентности рассматривается в качестве показателя их соответствия требованиям, предъявляемым современными обществом и профессиональной средой. Изучение работ на соответствующую тематику позволило нам трактовать функциональную компетентность студента современного российского вуза как важную характеристику его личности, приемлемый уровень выраженности которой необходим для успешности дальнейшего профессионального и личностного пути.

Выше мы уже говорили о том, что условия, в которых большинство членов современного общества реализуют профессиональную и иные виды деятельности, требуют наличия у выпускников организаций ВО грамотности не просто функциональной, но именно кросс-функциональной. Е.И. Зритнева и Ю.А. Малахова [2] отмечают, что кросс-функциональность как важная черта такой компетентности представляет собой способность поддерживать профессиональное взаимодействие на пересечении функций нескольких специалистов, тем самым осуществляя выход выпускника современного вуза за рамки собственной профессиональной области. Н.В. Фунтикова и Е.К. Щербина [3] говорят о её важности для обеспечения эффективной работы молодых специалистов в составе кросс-функциональных команд. Сказанное позволяет нам рассматривать кросс-функциональность в трёх измерениях:

– кросс-функциональное взаимодействие как интеграция усилий специалистов различных профилей в ходе работы над объективно сложными проблемами;

– кросс-функциональная грамотность, представляющая собой способность лица, успешно завершившего обучение по одной из программ ВО, эффективно и безопасно реализовывать выходящие за рамки собственной профессиональной компетентности функции;

– кросс-функциональная компетентность, – владение компетенциями, необходимыми для выполнения таких функций.

Таким образом, кросс-функциональную компетентность как качество, необходимое к формированию у студента современной организации ВО, мы будем понимать следующим образом: личностное образование, достаточный уровень развития которого обеспечивает социальную успешность. Основным критерием его выраженности является владение студентом (выпускником) вуза системой знаний, умений, навыков, характеризующихся востребованностью в условиях цифровизации всех сфер жизни члена современного общества.

Рассмотренная выше сущностная характеристика позволила нам выделить основные компоненты кросс-функциональной компетентности. Рассмотрим эти её составляющие вкупе с путями их развития в условиях современной ОО соответствующего уровня.

Первый компонент кросс-функциональной компетентности мотивационно-целевой. Приемлемый уровень его выраженности обеспечивает эффективную реализацию студентом и выпускником современного вуза кросс-функционального взаимодействия в соответствии с целью, задачами и мотивами создания кросс-функциональной команды. В большинстве современных компаний мотивация создания таких объединений сотрудников заключается в интенсификации деятельности, достигаемой за счёт установления кросс-функциональных рабочих контактов между сотрудниками [4]. Соответственно, на этапе освоения вузовских программ студентов необходимо привлекать к участию в реализации различных форм работы, стимулирующих формирование у будущих профессионалов позитивного отношения к избранной профессии в целом, реализации проектов, подразумевающих привлечение специалистов из других областей, в частности. Такими формами деятельности являются решение различных кейсов (прежде всего, предусматривающих привлечение знаний из различных предметных областей), проблемные лекции и семинары, ролевые и деловые игры.

Следующий, когнитивный, компонент отражает знания будущего высококвалифицированного специалиста, обеспечивающие полноценное понимание им сущности и специфики работы в составе кросс-функциональных команд. Н.В. Фунтикова и Е.К. Щербина [3] отмечают, что основным критерием сформированности рассматриваемого компонента кросс-функциональной компетентности студента и выпускника современного вуза является наличие знаний, касающихся форм, видов и способов кросс-функционального взаимодействия, а также основ командной работы. В рамках лекционных занятий такими знаниями учащихся можно вооружить, если включать в их содержание информацию о принципах командной работы, особенностях кросс-функционального взаимодействия, а также командного менеджмента. Причём обязательным условием является широкая реализация межпредметного подхода, при которой соответствующие темы будут подниматься на занятиях по разным дисциплинам, дабы достичь понимания студентами роли решения подобных проблем в ходе успешной реализации в будущем профессиональной и иной деятельности. На занятиях же практических и семинарских полезным в этом плане будет предложить студентам задания и упражнения на формирование и управление кросс-функциональными командами, а также управление конфликтами.

Деятельностный компонент проявляется в способности будущих профессионалов к эффективному использованию сформированных профессиональных и личностных компетенций по ходу решения трудовых задач в составе кросс-функциональных команд. В свою очередь, достаточный уровень развития такой способности связан с наличием у обучающегося или выпускника системы «перекрёстных» компетенций, дающих ему возможность оперативно осваивать новые роли, эффективно решая профессиональные и иные задачи. В ходе освоения вузовских программ обязательными в плане их развития являются установление межпредметных связей, моделирование в ходе занятий реальных ситуаций, связанных с исполнением выпускником профессиональных обязанностей в ближайшем будущем, а также широкое использование при обучении различным академическим дисциплинам культурологических компонентов.

Оценочно-рефлексивный компонент кросс-функциональной компетентности студента современной организации ВО позволяет осуществлять объективную оценку хода и результатов индивидуальной и коллективной деятельности, сопоставлять её результаты с заданными целями. Это, в свою очередь, позволяет находить причины и пути преодоления различных затруднительных ситуаций, оперативно корректировать процесс решения учебных, профессиональных и иных задач [2]. Формированию данного компонента с определённой вероятностью будет способствовать расширение использования в педагогическом процессе рефлексивных методик, позволяющих активизировать соответствующую деятельность студентов через развитие личностного отношения к учебной, а позднее – профессиональной деятельности. Наиболее применимыми в современных условиях автору представляются методики «Обратная связь», «Корзина идей» и «Неоконченные предложения».

Таким образом, сегодня наличие у выпускника вуза сформированной на достаточном уровне кросс-функциональной компетентности является одним из главных условий успешной реализации им профессиональной и иной общественно значимой деятельности. Ввиду слабой изученности указанного феномена мы определяли его сущность и структуру через исследование таких явлений, как функциональная грамотность и функциональная компетентность.

Это позволило нам определить кросс-функциональную компетентность как личностное образование, достаточный уровень выраженности которого обеспечивает социальную успешность. Основным критерием его сформированности является владение студентом (выпускником) вуза системой знаний, умений, навыков, характеризующихся востребованностью в условиях цифровизации всех сфер жизни современного социума.

В структуру данной компетентности входят мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты. Виды, формы и методы работы, направленной на их развитие, вполне могут быть реализованы в пространстве современного российского вуза, в том числе регионального.

Библиографический список

1. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
2. Зритнева Е.И., Малахова Ю.А. Кросс-функциональная компетентность как личностная характеристика, обеспечивающая социальную успешность. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 3 (112): 281–284.

3. Фунтикова Н.В., Щербина Е.К. Понятие готовности к кросс-функциональному взаимодействию: сущность и структура. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 3 (118): 163–166.
4. Костенко Е.П. Трансформация механизма управления персоналом в условиях формирования нового технологического уклада. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки.* 2020; № 2: 58–69.
5. Ермоленко В.А. *Методологические основания прогнозирования развития образовательных программ: модели и инструментарий:* монография. Москва: Институт еории и истории педагогики РАО, 2008.
6. Берестов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятия и принцип. *Культурно-историческая психология.* 2005; № 2: 76–86.
7. Кузнецова Н.М. *Функциональная грамотность. Концептуальная основа и возможности формирования:* методическое пособие. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.
8. Кат М.Ш. Задача педагога – воспитать функционально грамотного человека. *Формирование функциональной грамотности: вызовы и эффективные практики:* материалы заочной республиканской научно-практической конференции. Майкоп: Адыгейский республиканский институт повышения квалификации, 2025: 277–281.

References

1. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
2. 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.
3. Funtikova N.V., Scherbina E.K. Ponyatie gotovnosti k kross-funkcional'nomu vzaimodejstviyu: suschnost' i struktura. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 3 (118): 163-166.
4. Kostenko E.P. Transformaciya mehanizma upravleniya personalom v usloviyah formirovaniya novogo tehnologicheskogo uklada. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski.* 2020; № 2: 58-69.
5. Ermolenko V.A. *Metodologicheskie osnovaniya prognozirovaniya razvitiya obrazovatel'nyh programm: modeli i instrumentarij:* monografiya. Moskva: Institut eorii i istorii pedagogiki RAO, 2008.
6. Berestov N.N. Veduschaya deyatel'nost' v psihologii razvitiya: ponyatiya i princip. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2005; № 2: 76-86.
7. Kuznecova N.M. *Funkcional'naya gramotnost'. Konceptual'naya osnova i vozmozhnosti formirovaniya:* metodicheskoe posobie. Lipeck: GAUDPO LO «IRO», 2021.
8. Kat M.Sh. Zadacha pedagoga – vospitat' funkcional'no gramotnogo cheloveka. *Formirovanie funkcional'noj gramotnosti: vyzovy i `effektivnye praktiki:* materialy zaochnoj respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Majkop: Adygejskij respublikanskij institut povysheniya kvalifikacii, 2025: 277-281.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 378

Klushina N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*
Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational-Pedagogical Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: pnpprof@mail.ru*

TRANSFORMATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS: CHALLENGES OF SCHOOL-BASED PROJECT DESIGN. The article analyzes design as a transformative activity aimed at creating or improving objects (whether material or intangible). Within this research context, the project-based learning method is examined as a set of educational and cognitive techniques designed to organize and support students' individual or group efforts in solving complex, creative cognitive tasks. Emphasis is placed on the advantages of using the project method in education, given that the design process yields an intellectual product characterized by a degree of novelty and practical applicability. The article characterizes school-based project activity as a form of student learning and inquiry that is distinctly practice-oriented and fosters personal development. Based on an understanding of the nature of design and the specific features and benefits of the project method in education, the authors propose organizational and pedagogical conditions for preparing future teachers to facilitate such student projects; the primary condition is the establishment of specialized organizational structures that encourage future educators to engage in practice-oriented project work with schoolchildren.

Keywords: **design, project-based learning, project-based activities of schoolchildren, features of project-based activities of schoolchildren, organizational and pedagogical conditions for preparing future teachers for project-based activities of schoolchildren**

Н.П. Клушина*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: klnp13@mail.ru*
Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: nppetrova@sfedu.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ВЫЗОВЫ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье анализируется проектирование как деятельность, носящая преобразующий характер и направленная на создание или совершенствование объектов (материальных или нематериальных). В контексте исследования рассматривается метод проектов в обучении как комплекс учебно-познавательных приемов, направленных на организацию и сопровождение индивидуальных или групповых действий обучающихся по решению сложной познавательной задачи творческого характера. Делается акцент на преимущества использования метода проектов в обучении, так как результатом проектирования является интеллектуальный продукт, несущий в себе определенную степень новизны и обладающий потенциалом для практического применения. В статье характеризуется проектная деятельность школьников как одна из форм учебно-познавательной активности обучающихся, которая обладает ярко выраженной практико-ориентированной и личностно-развивающей направленностью. Опираясь на понимание сущности проектирования, особенностей и преимуществ применения метода проектов в образовательной деятельности, предлагаются организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к проектной деятельности школьников, главным из которых является создание специализированных организационных структур, которые будут способствовать вовлечению будущих педагогов в практико-ориентированную проектную деятельность школьников.

Ключевые слова: **проектирование, метод проектов в обучении, проектная деятельность школьников, особенности проектной деятельности школьников, организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к проектной деятельности школьников**

Подготовка будущих педагогов к проектной деятельности школьников обусловлена трансформацией отечественной системы школьного образования, приоритетной задачей которого становится формирование способности учащихся применять знания для решения комплексных, нестандартных задач, чему способствует проектная деятельность. Будущий педагог должен овладеть всеми аспектами проектной деятельности, приобрести способности управлять нелинейными образовательными процессами, поддерживать учеников в условиях неопределенности, помогать им формулировать гипотезы и преодолевать когнитивные и коммуникативные барьеры в командной работе. В данной логике необходимы изменения в подготовку будущих педагогов и создание в образовательном процессе вуза определенных организационно-педагогических условий: интеграция проектного подхода в содержание профессиональных дисциплин; моделирование проектной среды в образовательном процессе вуза; организация сетевой практико-ориентированной среды взаимодействия вуза и базовых школ.

В педагогических исследованиях существуют труды, которые рассматривают проектную деятельность школьников и подготовку будущих учителей к данному виду деятельности, однако проблема создания организационно-педагогических условий к проектной деятельности школьников остается малоизученной. В данном контексте можно отметить следующее противоречия между:

– существующим потенциалом системы высшего педагогического образования для формирования проектных способностей будущих выпускников и отсутствием целенаправленно выстроенной, целостной системы организационно-педагогических условий в учебном процессе вуза (фрагментарность включения темы в рабочие программы, отсутствие специализированных модулей, слабая

координация между теоретическими курсами и педагогической практикой). Данное противоречие определяет актуальность статьи.

Цель исследования: выявить содержательные характеристики и специфику проектной деятельности обучающихся школьного возраста, а также теоретически обосновать комплекс организационно-педагогических условий профессиональной подготовки будущих педагогов к руководству данной деятельностью.

Задачи:

– раскрыть содержательно-целевые характеристики проектирования как специфической формы учебной деятельности;

– проанализировать образовательный и развивающий потенциалы метода проектов в контексте школьного обучения;

– охарактеризовать психолого-педагогическую специфику и отличительные черты проектной активности учащихся;

– научно аргументировать комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной готовности будущих педагогов к руководству проектной деятельностью школьников.

Научная новизна заключается в теоретическом раскрытии организационно-педагогических условий, позволяющих эффективно готовить будущих учителей к организации проектной активности учащихся. Ключевым элементом новизны выступает вовлечение студентов в практико-ориентированную проектную работу на базе модели сетевого взаимодействия высших и общеобразовательных учебных заведений.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней систематизированы представления о проектировании; приведена научная аргументация о преимуществах использования метода проектов в обучении; определены особенности проектной деятельности школьников.

Практическая значимость статьи состоит в том, что авторские трактовки понятий «проектирование», «метод проектов в обучении», «организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов к проектной деятельности школьников» могут использоваться педагогами, учеными, исследователями, обращающимися к проблемам подготовки педагогов на современном этапе.

В статье использовались следующие методы: обобщение, систематизация, интерпретация, абстрагирование, тезаурусный метод (анализ научных источников и педагогического опыта в области подготовки будущих педагогов).

Анализ современной системы подготовки педагогических кадров к реализации метода проектов в общеобразовательных учреждениях позволил выявить общие тенденции и особенности данного процесса. Дальнейшее исследование ставит нас перед необходимостью конкретизировать результат этой подготовки, которым в нашем случае выступают способности будущих учителей к проектной деятельности школьников.

Несмотря на широкую распространенность и высокую степень изученности в различных областях научных знаний, термин «проектирование» требует более детального рассмотрения, поскольку является ключевым для понимания сущности и специфики проектной деятельности школьников.

В наиболее обобщенном толковании под проектированием можно понимать деятельность, носящую преобразующий характер и направленную на создание или совершенствование объектов (материальных или нематериальных).

Волчек М.Г., Каменев Р.В., Чупин Д.Ю. др. в своих исследованиях высказывали похожую точку, предлагая под проектированием понимать процесс генерации идеи/замысла и его реализацию в виде определенных объектов, обладающих абсолютной или относительной новизной [1].

Основной проблемой при попытках конкретизировать рассматриваемый феномен является его «всеобщность», т. е. распространенность практически во всех сферах общественной жизни и во многих научных отраслях.

О.Н. Ручка с целью разрешения указанного противоречия предпринимает попытку систематизировать *подходы к* определению понятия «проектирование», выделяя следующие из них:

– технологический подход: рассматривает проектирование как разработку конкретных методов и строгого алгоритма действий, которые образуют завершенный (замкнутый) цикл: от формулировки проблемы до практического внедрения решений для ее устранения;

– эвристический подход: трактует проектирование как форму творческого процесса, который нацелен на качественное преобразование действительности и достижение конкретных, осязаемых практических результатов;

– синергетический подход: предлагает осмысливать проектирование через призму комплексного взаимодействия всех внутренних и внешних условий, определяющих ход и эффективность целенаправленной преобразовательной деятельности;

– компетентностный подход, получивший распространение в образовательной деятельности и рассматривающий проектирование в аспекте его влияния на формирование и развитие системы компетентностей, востребованных в современном цифровом обществе [2].

Анализ показывает, что дать единое определение проектированию затруднительно, однако можно выделить его основные сущностные признаки:

– преобразующая природа этой деятельности, которая (как в стадии замысла, так и в стадии реализации) нацелена на позитивные изменения в окружающем мире;

– творческая направленность проектирования, которая, с одной стороны, в обязательном порядке включает в себя целую совокупность процессов, обладающих творческой составляющей (системный анализ, прогнозирование, генерация и разработка идеи, планирование, принятие решений и т. п.), а с другой стороны, предполагает осуществление совместной деятельности творческого коллектива, основанной на обмене идеями и замыслами, формировании представлений, разработке новых способов достижения поставленных целей;

– сочетание элементов научной, творческой и практико-ориентированной деятельности, результатом которой является продукт, обладающий не только научной новизной, высокой степенью уникальности, но и практической значимостью, возможностью реализации в практической деятельности с получением гарантированного положительного эффекта.

В рамках проводимого нами исследования наибольший интерес представляет использование проектных технологий в образовательной деятельности, поэтому логичным будет остановиться на краткой характеристике метода проектов в обучении.

Согласно исследованиям И.В. Непрокиной, метод проектов в обучении можно представить как комплекс учебно-познавательных приемов, направленных на организацию и сопровождение индивидуальных или групповых действий обучающихся по решению сложной познавательной задачи творческого характера [3].

Также автор выделяет преимущества метода проектов как образовательной технологии:

– метод проектов является неотъемлемым компонентом предметного обучения, позволяя повысить его продуктивность;

– тематика проектов может носить разнообразную направленность и обеспечивать межпредметные связи и интеграцию знаний из различных областей;

– метод проектов позволяет вносить в процесс обучение работу над проблемами высокой степени актуальности, имеющими ярко выраженную теоретическую и практическую значимость [3].

Автор расширяет представления о положительных эффектах применения метода проектов в обучении и акцентирует внимание на таких его преимуществах, как:

– стимулирование самостоятельности обучающихся, закрепление их уверенности в принятии взвешенных и продуманных решений, формирование ответственного отношения к последствиям реализации принятых решений за счет создания ситуации осознанного выбора в ходе осуществления проектной деятельности;

– создание благоприятных условий для закрепления интереса обучающихся к сложным познавательным и практико-ориентированным проблемам, решение которых требует не столько наличия определенной суммы знаний, сколько умения применять имеющиеся знания на практике, выявлять и минимизировать информационные дефициты;

– наличие широких возможностей для более полного учета познавательных интересов обучающихся, их индивидуальных запросов и возможностей;

– стимулирование самостоятельного раскрытия творческих способностей, закрепления осознанного стремления к освоению культуры проектной деятельности;

– создание среды конструктивного и продуктивного общения обучающихся и педагогов, поддержание атмосферы сотрудничества и сотворчества, развитие навыков командной работы;

– развитие коммуникативных способностей, в частности умения высказывать собственное мнение, выдвигать аргументы в поддержку декларируемой точки зрения;

– обеспечение оптимального сочетания индивидуальных и групповых форм работы [3].

В контексте исследования на основе выделенных особенностей и преимуществ применения метода проектов в образовательной деятельности можно перейти к рассмотрению непосредственно проектной деятельности школьников.

В отношении понятия «проектная деятельность» применима тенденция, выявленная нами ранее при изучении более общего термина «проектирование», а именно – отсутствие единого подхода к пониманию сущности рассматриваемого феномена. Поэтому дальнейший анализ научных исследований по поднятой проблематике был в основном направлен на определение общих и отличительных особенностей интерпретации данного понятия.

Достаточно обобщенную трактовку термина «проектная деятельность» предлагает Д.Н. Турчен, рассматривая ее как особую форму активности субъекта, направленную на планирование предстоящих действий с целью нахождения оптимального способа достижения желаемых результатов [4].

В педагогических исследованиях под проектной деятельностью, как правило, понимают одну из форм учебно-познавательной активности обучающихся, которая предполагает проявление самостоятельности субъектов данного вида деятельности (обучающихся) [4].

По мнению В.С. Лазарева, проектная деятельность школьников выступает в качестве универсального способа работы со сложными познавательными задачами и позволяет интенсивно и в короткие сроки развивать познавательные и творческие способности обучающихся [5].

Н.В. Топилина считает, что проектирование, являясь формой учебной деятельности, создает наиболее благоприятные условия для развития целого ряда компетентностей, которые сложно сформировать при использовании других образовательных технологий. Сам формат проектной деятельности, ее творческая составляющая способствуют самореализации обучающихся, стимулируют ориентацию на самостоятельное углубление соответствующих знаний, формируют индивидуальное видение в принятии сложных решений, работе с проблемными вопросами [6].

Автор, анализируя сущность проектной деятельности школьников, подчеркивает ее роль в преодолении унификации школьного образования, приводящего к закреплению устоявшихся стереотипов, тормозящих полноценное раскрытие личностного потенциала обучающихся. Проектная же деятельность, по мнению автора, обладая творческой направленностью, детерминирует разностороннее развитие учащихся, затрагивая в первую очередь познавательную сферу [6].

Опираясь на полученные в ходе теоретического анализа данные, мы пришли к выводу, что проектную деятельность школьников следует рассматривать как специфическую форму организации учебной активности учащихся общеобразовательных учреждений, представленной в виде алгоритмической последовательности определенных действий, направленных на решение актуальной, практико-ориентированной проблемы, находящейся в сфере интересов обучающихся и оформленной в виде регламентированного конечного продукта.

К особенностям проектной деятельности школьников можно отнести:

– высокий потенциал в интенсивном и разностороннем развитии обучающихся как субъектов учебно-познавательной деятельности, эффективность в освоении универсальных способов и методов научного познания, востребованных в современном цифровом обществе компетенций;

– технологичность проектной деятельности, которая, с одной стороны, предоставляет четкий алгоритм организации работы обучающихся, а с другой, обеспечивает достаточную степень вариативности для проявления творчества при сохранении соответствующей логики проектирования;

– предоставление обучающимся возможности осознать и прояснить целевые установки и ожидания в отношении хода и результатов проектной деятельности, что способствует освоению технологий целеполагания, прогнозирования, планирования, моделирования и приобретению опыта применения их в реальной практике, а в перспективе – и в собственной жизнедеятельности;

– уникальность каждого проекта, что позволяет не только охватить самые различные проблемы из нескольких предметных областей, но и учесть индивидуальные интересы и запросы субъектов проектной деятельности;

– возможность создать усложненную познавательную задачу за счет неоднозначности решаемой проблемы и наличия временных и ресурсных ограничений при ее разрешении, что стимулирует развитие познавательных способностей обучающихся, создает условия для проявления ими познавательной активности;

– возможность оценивать эффективность осуществления проектной деятельности в течение всего процесса работы над проектом, а не только по его итоговым результатам, в том числе и при помощи процедур самооценивания и взаимооценивания.

Выделив общие особенности проектной деятельности школьников, нельзя обойти стороной вопрос о наличии достаточно ярко выраженной специфики проектной деятельности относительно конкретных категорий обучающихся. И здесь мы посчитали целесообразным остановиться на такой категории, как младшие школьники. Приведем ряд аргументов в пользу сделанного нами выбора:

– проектной деятельности в начальной школе уделяют крайне мало внимания, несмотря на ее востребованность и соответствие современным требованиям системы школьного образования;

– проектная деятельность позволяет в наиболее сенситивный период развить познавательную активность и познавательные способности детей младшего школьного возраста;

– проектная деятельность в начальной школе способствует закреплению интереса обучающихся к учебной и научно-исследовательской деятельности;

– проектная деятельность создает условия для более интенсивного и эффективного развития цифровых компетентностей, навыков применения современных цифровых технологий в учебной деятельности;

– проектная деятельность стимулирует развитие самостоятельности, креативности, закрепляет стремление найти нестандартное решение сложной познавательной или практико-ориентированной проблемы.

Рассматривая поднятую проблематику, необходимо уточнить, что проектная деятельность младших школьников представляет собой интеграцию элементов различных видов деятельности:

– проектирование в начальной школе несет в себе существенный элемент игровой деятельности, включая принятие обучающимися разнообразных ролей (ученого, дизайнера, администратора и т. п.);

– выполнение проектных заданий младшими школьниками связано с познавательной деятельностью, в частности с поиском новых знаний и способов их применения для решения поставленной задачи;

– в процессе проектирования большую роль играет формирование осознанного отношения к осуществляемой деятельности и получаемому опыту, а значит, речь может идти о ценностно-ориентационной деятельности;

– в ходе выполнения проектных заданий у младших школьников формируется широкий спектр метапредметных умений, соответствующих практически всем группам универсальных учебных действий (учебная деятельность);

– проектирование в начальной школе зачастую предполагает совместную работу, организацию конструктивного взаимодействия всех вовлеченных участников (коммуникативная деятельность);

– проблематика проектной деятельности в начальной школе ориентирована на задания творческого характера с получением соответствующего конечного продукта (творческая деятельность) [6].

При определении особенностей проектной деятельности младших школьников мы обратились к работам Е.В. Чердынцевой [7], которая выделяет следующие из них:

– уровень сложности проектного задания соответствует младшему школьному возрасту;

– тематика предлагаемых проектных заданий подбирается с учетом познавательных интересов младших школьников;

– проводится предварительная подготовка младших школьников к проектной деятельности, в ходе ее осуществления педагог принимает на себя руководящую роль и оказывает необходимую помощь на всех этапах проектирования;

– создаются условия для успешного выполнения проектов (формируется информационная база; подготавливаются учебно-методические материалы, подробные и доступные для восприятия инструкции; готовятся соответствующие наглядно-иллюстративные материалы в различном формате, в том числе и цифровом, и т. п.);

– предпочтение отдается групповым формам работы, возможно распределение обязанностей при содействии педагога;

– объем проекта близок к минимуму с постепенным увеличением по мере освоения основ проектной деятельности;

– предпочитаемый способ организации деятельности – «квазиисследовательский» [7].

Завершая анализ сущности и особенностей проектной деятельности школьников, нельзя обойти стороной такой вопрос, как эффективность ее осуществления на практике. И здесь большинство отечественных исследователей отмечают, что распространенным явлением становится проявление формализма в отношении проектной деятельности школьников. Он проявляется в подмене целевых установок проектирования, некорректном формулировании тематики проектов, несоблюдении технологии осуществления проектной деятельности, использовании продуктов, не соответствующих формату и регламентам проектирования в качестве его результатов (рефераты, эссе, доклады, презентации и т. п.).

Для решения указанных проблем необходимо принятие ряда мер, к которым мы относим:

– анализ тенденций развития системы школьного образования в современных условиях с целью выявления возможностей гармонизировать традиционные и инновационные подходы к обучению;

– пересмотр критериев оценки показателей работы педагогов в области применения проектных технологий (уход от формальных количественных критериев), создание гибкой системы стимулирования активности педагогов и обучающихся в сфере проектной деятельности;

– повышение эффективности подготовки педагогов к проектной деятельности школьников как на этапе профессионального обучения, так и в процессе осуществления профессиональной деятельности (курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы и т. п.).

Мы указали далеко не полный перечень мер необходимых для повышения эффективности реализация метода проектов в школьном обучении, акцентировав внимание лишь на самых приоритетных. Тем не менее рассмотренные меры однозначно свидетельствуют о необходимости разработки и реализации новых подходов и организационно-педагогических условий развития способностей будущих учителей к проектной деятельности школьников.

Дальнейшая логика исследования требует конкретизации понимания организационно-педагогических условий как категории научно-педагогических исследований. Это представляется нам целесообразным в силу того, что, несмотря на широкую распространенность рассматриваемого понятия, сохраняется крайне широкий разброс трактовок, затрудняющих его однозначную интерпретацию.

Анализ педагогических исследований по затронутой проблеме показал, что чаще всего организационно-педагогические условия рассматриваются в следующих контекстах:

– совокупность внешних в отношении педагогического процесса условий/факторов/обстоятельств, оказывающих на него влияние;

– организационный ресурс, позволяющий оптимизировать процессы, влияющие на продуктивность педагогической деятельности;

– элемент управления педагогическим процессом с акцентом на приоритет инновационной активности;

– характеристика педагогической системы, отражающая совокупный эффект всех потенциальных возможностей повысить эффективность педагогического процесса в соответствии с заданными целями.

Приведем ряд определений в подтверждение высказанного предположения.

По мнению В.А. Беликова, организационно-педагогические условия можно охарактеризовать как комплекс возможностей педагогического процесса (его

методологии, содержания, технологических аспектов), позволяющих достичь поставленных целей при оптимальном расходе имеющихся ресурсов [8].

Н.Н. Суртаева предлагает рассматривать организационно-педагогические условия как целенаправленно создаваемые административно-управленческим аппаратом образовательного учреждения обстоятельства, повышающие вероятность достижения запланированных целей учебно-воспитательной деятельности [9].

Согласно работам исследователей, под организационно-педагогическими условиями следует понимать совокупность внешних факторов, влияющих на продуктивность реализации управленческих функций образовательного учреждения, и внутренних закономерностей и особенностей образовательной деятельности, придающих образовательному процессу такие характеристики, как целостность, конструктивность, целенаправленность, эффективность.

Большой интерес для проводимого нами исследования представляет концепция психолого-педагогических условий, предложенная Н. Ипполитовой и Н. Стерховой. Они предприняли попытку раскрыть сущность данного феномена через его характерные признаки, к которым отнесли:

– обеспечение синергетического эффекта за счет целенаправленно комбинируемых возможностей управленческих, содержательных и технологических аспектов образовательного процесса, способствующих решению приоритетных задач образовательной организации;

– реализация организационно-педагогических условий предполагает осуществление мер по управлению педагогической системой в целом или отдельными составляющими образовательного процесса с учетом конкретной ситуации и в соответствии с актуальными приоритетами и целевыми ориентирами;

– меры по реализации организационно-педагогических условий должны отличаться комплексным характером, целостностью и взаимообусловленностью, что в совокупности позволит более эффективно решать поставленные задачи;

– одной из основных функций организационно-педагогических условий является организация таких мер воздействия, которые повышают управляемость процессуальным аспектом педагогической системы;

– организационно-педагогические условия в обязательном порядке определяются с учетом структуры и специфики протекания процесса, являющегося объектом их непосредственного воздействия [10].

Опираясь на результаты анализа рассмотренных подходов к определению сущности изучаемого понятия, под организационно-педагогическими условиями мы предлагаем понимать совокупность объективно существующих и генерируемых возможностей, обеспечивающих повышение управляемости и продуктивности процесса подготовки будущих учителей к проектной деятельности школьников.

Прояснив наше понимание сущности рассматриваемого феномена, перейдем к характеристике предлагаемых нами организационно-педагогических условий, в качестве которых выступают:

– анализ проблем и особенностей школьной проектной деятельности для точного целеполагания и расстановки приоритетов в обучении будущих учителей проектному подходу;

– регулярный мониторинг уровня развития у будущих педагогов навыков организации проектной деятельности школьников, позволяющий отслеживать динамику и своевременно выявлять дефициты в структуре данных способностей;

– разработка методологических основ (современных подходов и принципов) развития этих способностей, направленных как на общую оптимизацию подготовки, так и на точечную коррекцию имеющихся недостатков;

– формирование специализированных организационных структур, обеспечивающих погружение будущих учителей в практико-ориентированную проектную деятельность;

– более активное внедрение в образовательный процесс современных цифровых технологий, ориентированных на интенсивное и комплексное развитие способностей к проектной деятельности.

В завершение проводимого анализа сформулируем наиболее значимые для нашего исследования моменты:

1. Термин «проектирование» имеет множество вариантов интерпретации, что затрудняет формулирование его универсального определения. Для лучшего раскрытия исследуемого феномена целесообразнее выделить его основные характеристики: преобразующий характер проектной деятельности, ее направленность на достижение положительных эффектов, влияющих на окружающую действительность; ориентированность проектированиея на решение актуальной проблемы со значимым социальным импактом; сочетание в проектировании элементов научной, творческой и практико-ориентированной деятельности; получение в качестве результатов проектирования уникального продукта, предназначенного для реализации на практике.

2. Метод проектов в обучении представляет собой комплекс учебно-познавательных приемов, направленных на организацию и сопровождение индивидуальных или групповых действий обучающихся по решению сложной познавательной задачи творческого характера. Он обладает целым рядом преимуществ: стимулирует самостоятельность обучающихся; создает благоприятные условия для закрепления интереса обучающихся к сложным познавательным и практико-ориентированным проблемам; позволяет более полно учитывать познавательные интересы обучающихся; генерирует благоприятную среду для раскрытия творческого потенциала обучающихся, осуществления конструктивного и продуктивного общения обучающихся и педагогов; позволяет повысить интенсивность развития коммуникативных способностей обучающихся; обеспечивает оптимальное сочетание индивидуальных и групповых форм работы.

3. Под проектной деятельностью школьников мы понимаем специфическую форму организации учебной активности учащихся общеобразовательных учреждений, представленной в виде алгоритмической последовательности определенных действий, направленных на решение актуальной практико-ориентированной проблемы, находящейся в сфере интересов обучающихся и оформленной в виде регламентированного конечного продукта. Проектной деятельности школьников свойственны определенные характерные особенности: высокий потенциал в интенсивном и разностороннем развитии обучающихся; технологичность проектной деятельности, которая, с одной стороны, предоставляет четкий алгоритм организации работы обучающихся, а с другой, обеспечивает достаточную степень вариативности для проявления творчества при сохранении соответствующей логики проектирования; предоставление возможности обучающимся осознать и прояснить целевые установки и ожидания в отношении хода и результатов проектной деятельности; возможность создать усложненную познавательную задачу за счет неоднозначности решаемой проблемы и наличия временных и ресурсных ограничений при ее разрешении; возможность оценивать эффективность осуществления проектной деятельности в течение всего процесса работы над проектом, а не только по его итоговым результатам, в том числе и при помощи процедур самооценивания и взаимооценивания.

4. Под организационно-педагогическими условиями целесообразно понимать систему объективных и целенаправленно создаваемых возможностей, способствующих повышению эффективности и управляемости подготовки будущих педагогов к руководству проектной деятельностью школьников. К ключевым условиям мы относим анализ актуальных проблем и специфики реализации проектной работы в общеобразовательных организациях; регулярный мониторинг уровня сформированности соответствующих компетенций у будущих учителей; разработку методологической базы для развития их профессиональных способностей в данной сфере; а также активную интеграцию в учебный процесс современных цифровых инструментов, направленных на всестороннее и интенсивное формирование навыков проектной деятельности.

Библиографический список

1. Волчек М.Г., Каменев Р.В., Чупин Д.Ю., Никитина Е.Ю. Организация проектной деятельности обучающихся в рамках реализации предметной области «Технология». *Вестник педагогических инноваций*. 2021; № 4 (64): 87–101.
2. Ручка О.Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании универсальных учебных действий. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017; Т. 9, № 2-2: 235–241.
3. Непрокина И.В., Стручалина А.С. Организация проектной деятельности студентов с использованием инструментов бережливого производства. *Казанская наука*. 2025; № 6: 203–206.
4. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования универсальных учебных действий. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2013; № 6: 202. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf
5. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения. *Психологическая наука и образование*. 2015; Т. 20; № 3: 25–34.
6. Топилина Н.В. Проектная деятельность и проектирование как формы инновационных проявлений педагогического процесса в школе. *Инновационная наука.* 2016; № 2: 139–142. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-i-proektirovanie-kak-formy-innovatsionnyh-proyavleniy-pedagogicheskogo-protsessa-v-shkole
7. Чердынцева Е.В. Организация проектной деятельности в начальной школе. *Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.* Серия: Психология. Педагогика. 2009; № 1: 68–74.
8. Беликов В.А., Романов П.Ю., Токмазов Г.В. Методология и логика определения педагогических условий решения проблем образования личности. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 7: 139–147.
9. Суртаева Н.Н., Щебельская Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза. *Человек и образование*. 2016; № 2 (47): 25–28.
10. Ипполитова Н.В., Стерховая Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.

References

1. Volchek M.G., Kamenev R.V., Chupin D.Yu., Nikitina E.Yu. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya v ramkah realizacii predmetnoj oblasti «Tehnologiya». *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2021; № 4 (64): 87-101.

2. Ruchka O.N. Osobennosti proektnoj deyatel'nosti starshih podrostkov pri formirovanii universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017; T. 9, № 2-2: 235-241.
3. Neprokina I.V., Struchalina A.S. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov s ispol'zovaniem instrumentov berezhlivogo proizvodstva. *Kazanskaya nauka*. 2025; № 6: 203-206.
4. Turchen D.N. Proektnaya deyatel'nost' kak odin iz metodicheskih priemov formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2013; № 6: 202. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf
5. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya kak forma razvivayuschego obucheniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015; T. 20; № 3: 25-34.
6. Topilina N.V. Proektnaya deyatel'nost' i proektirovanie kak formy innovacionnyh proyavlenij pedagogicheskogo processa v shkole. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 2: 139-142. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-i-proektirovanie-kak-formy-innovatsionnyh-proyavleniy-pedagogicheskogo-protsessa-v-shkole
7. Cherdynceva E.V. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyshevskogo.* Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2009; № 1: 68-74.
8. Belikov V.A., Romanov P.Yu., Tokmazov G.V. Metodologiya i logika opredeleniya pedagogicheskih uslovij resheniya problem obrazovaniya lichnosti. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 7: 139-147.
9. Surtaeva N.N., Schebel'skaya `E.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetencij studentov vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; № 2 (47): 25-28.
10. Ippolitova N.V., Sterhovaya N.S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8-14.

Статья поступила в редакцию 28.09.26

УДК 378.147

Korovin Yu.P., *postgraduate, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: drcezar@mail.ru*
Shumilova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy Moscow International University (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*

PROJECT COMPETENCE OF STUDENTS IN CREATIVE DISCIPLINES: ESSENCE, STRUCTURE, AND PLACE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION. Based on theoretical analysis, the article clarifies the essence and structure of the project competence of students in creative fields. The authors propose an original definition of this phenomenon as an integrative quality that ensures the synthesis of artistic intent and project-based thinking. A four-component structure of project competence is identified and substantiated; it is presented in the form of a model that includes motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflexive-critical components. The place of project competence in the system of professional competencies of graduates in creative fields is defined as a meta-skill. The model discussed in the article can serve as a basis for further empirical research and practical developments in the field of vocational education. The development of project competence can be considered one of the priority tasks of higher education in the field of culture and art. The article concludes that further empirical verification of the proposed model in the educational process of a creative university is necessary.

Keywords: **project competence, creative disciplines, competence-based approach, competence structure, professional education, project activity, students of cultural institutions of higher education, metaskill, creative project management**

Ю.П. Коровин*, аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: drcezar@mail.ru*
Е.А. Шумилова*, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный; E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И МЕСТО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе теоретического анализа уточняется сущность и структура проектной компетентности студентов творческих специальностей. Авторами предложено оригинальное определение данного феномена как интегративного качества, обеспечивающего синтез художественного замысла и проектного мышления. Определена и обоснована четырёхкомпонентная структура проектной компетентности, представленная в виде модели, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-критический компоненты. Определено место проектной компетентности в системе профессиональных компетенций выпускников творческих направлений как метанавыка. Рассмотренная в статье модель может служить основой для дальнейших исследований эмпирического характера и практических разработок в области профессионального образования. Формирование проектной компетентности можно назвать одной из приоритетных задач высшего образования в сфере культуры и искусства. В статье сделан вывод о необходимости дальнейшей эмпирической верификации предложенной модели в образовательном процессе творческого вуза.

Ключевые слова: **проектная компетентность, творческие специальности, компетентностный подход, структура компетентности, профессиональное образование, проектная деятельность, студенты вузов культуры, метанавык, управление творческими проектами**

Современная парадигма высшего образования характеризуется последовательным переходом от знаниево-центрированной модели обучения к компетентностной. Эта ситуация продиктована изменением требований к выпускникам; ситуация на рынке творческого труда требует знания и применения умений из различных профессиональных сфер, причем нужно уметь применять свои навыки буквально сразу после выпуска из вуза и ориентироваться в быстроменяющемся мире, чей неизменный курс – технологический прогресс. Прогресс заметен везде – в медицине, финансовой отрасли, военном ремесле, агроинженерии и особенно – в творческой среде. Соответственно, это актуализирует проблему формирования у выпускников не только совокупности теоретических знаний, но и интегративных личностных качеств, позволяющих приспособиться в новой социально-технологической среде. Особую значимость эта проблема приобретает в сфере подготовки специалистов творческих специальностей, где традиционное разделение на теоретическую и практическую подготовку весьма условно, а результат труда часто носит выраженный субъективный, авторский характер, что обусловлено специфичностью данной отрасли.

Основная часть студентов творческих специальностей в современных реалиях при выпуске из учреждения образования сталкиваются с высокими требованиями на рынке труда. Рассмотрим данный вопрос в мировом масштабе. Так, в исследовании “Branching Out Series” (Иллинойс, 2025) авторы задаются вопросом: «Если художники являются такой важной частью экономики штата, почему же так много из них в итоге ищут работу вне сферы искусства?» [1]. Исследователи выявили комплекс факторов, которые вынуждают выпускников творческих специальностей уходить из профессии, включая нестабильность занятости, низкие доходы и высокие требования к навыкам специалистов. Исследователи Австралийского совета по искусству (Australia Council for the Arts), анализируя положение специалистов в креативной экономике, подчеркивают, что современный рынок творческого труда характеризуется «растущим уровнем неустойчивости занятости (precarity) и повышенным ожиданием предпринимательской инициативы и самостоятельности» от выпускников [2]. Это создает дополнительные барьеры для выпускников, не имеющих возможности наработать нужный уровень навыков за столь короткий промежуток времени. На российском рынке труда ситуация во многом схожа. По данным исследования «Представления работодателей о необходимых компетенциях для развития креативной экономики Москвы» заведующей лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых МГПУ, кандидата психологических наук Анастасии Кирилловны Белолуцкой, 46% опрошенных экспертов креативной отрасли считают, что уровень знаний, умений и навыков у выпускников вузов последних 3–5 лет, работающих в их организациях, очень низкий, ниже среднего и средний. По мнению экспертов и работодателей, специалисты творческих направлений должны обладать следующими навыками: иметь собственный оригинальный почерк в работе, уметь генерировать идеи, быть заинтересованным в новшествах, отличаться динамичностью и логическим мышлением; 61% опрошенных работодателей требуют наличия умения «понятно объяснять текущие задачи исполнителям», 54% хотели бы видеть в сотрудниках понимание и принятие конструктивной критики; стоит добавить важное уточнение из исследования, что в креативной индустрии работодатели ценят **полипрофессионализм** – умение создавать продукты на стыке разных сфер [3]. Вполне обосновано, что в условиях глобализации и цифровизации экономики у работодателей возрастает потребность в профессионалах, обладающих не только глубокими знаниями в своей области, но и способностью к проектной деятельности, креативному мышлению и инновационному подходу.

Недавние зарубежные исследования вновь подтверждают наличие устойчивого разрыва между навыками выпускников творческих специальностей и требованиями работодателей, особенно в области управления проектами и решения комплексных задач. Анализ источников показывает, что разрыв между навыками выпускников в сфере креативных индустрий и запросами работодателей особенно заметен именно в области управления проектами и решения комплексных, междисциплинарных задач; также указывается дефицит практических исследований, оценивающих взаимосвязь между компонентами проектного подхода и успешным трудоустройством выпускников в креативных индустриях [4; 5]. Это делает формирование проектной компетентности достаточно важной задачей высшей школы. Еще одно «глобальное» подтверждение актуальности такого предположения видится в том, что организация ЮНЕСКО указывает на проблему «цифрового разрыва навыков» в креативных индустриях; в исследовании указано, что цифровая грамотность и повышение квалификации необходимы как для работников культуры, так и для общества в целом, чтобы справляться с быстрыми технологическими изменениями, снижать риски и использовать возможности, открываемые цифровым доступом [6, с. 31–33]. В ответ на этот запрос некоторые университеты мира уже перестроили свои учебные программы: Университет Южного Квинсленда (QUT) создал курс, где студенты должны инициировать творческий проект, связанный с индустрией, чтобы «запустить свою карьеру» [7]. Университет Саутгемптона внедрил в образование «живые кейсы» от реальных партнеров в индустрии [8].

В российской образовательной среде вузов сферы культуры и искусства изменения носят в основном фрагментарный характер, но позитивная динамика в направлении развития проектного обучения становится заметнее. К примеру, НИУ ВШЭ (г. Санкт-Петербург) внедряет проектный подход как базовый принцип в программе бакалавриата «История искусства». За четыре года студенты обязуются реализовать шестнадцать проектов, которые формируют профессиональное портфолио уже в процессе обучения. Используются инновационные технологии визуализации: виртуальный музей, система интерактивных таймлайнов, платформы для создания электронных книг и виртуальных экспозиций. Студенты готовятся организовать выставочный проект в галерее или музее. Факт наличия проектно-ориентированной программы обучения в учреждении, традиционно возглавляющем рейтинги по востребованности выпускников и их успешном трудоустройстве, еще раз доказывает актуальность данного исследования.

Проектные навыки, получаемые в образовательной среде творческого вуза, становятся причиной, определяющей конкурентоспособность выпускника, а также уровень его соответствия запросам рынка труда. Вполне логично возникает вопрос: как организовать образовательный процесс в вузе таким образом, чтобы выпускник – специалист творческой сферы при выходе имел все нужные навыки на нужном уровне? Прежде, чем перейти к вопросу формирования данной компетентности, стоит определить, чем она является, из чего состоит, а также выяснить творческую специфику данного феномена.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа определить содержание понятия «проектная компетентность студентов творческих специальностей», выявить ее структурные компоненты и место в системе профессиональных компетенций будущего специалиста сферы культуры и искусства.

Задачи исследования: 1) охарактеризовать понятие «проектная компетентность» в специфике творческой деятельности; 2) разработать и предложить авторское определение и структуру проектной компетентности студентов творческих направлений; 3) определить место данной компетентности в системе профессиональных компетенций будущего выпускника творческого вуза.

Научная новизна исследования. Проектная компетентность студентов творческих направлений впервые рассматривается как самостоятельный педагогический феномен с собственной структурой и содержанием. Представлено авторское определение, фиксирующее принципиальный синтез художественного и проектного характера активности. Принята четырехкомпонентная структурная модель, каждый компонент которой наполнен специфическим содержанием с учетом природы творческой деятельности. Обоснован статус проектной компетентности как метанавыка, что задает новые ориентиры для проектирования образовательных программ в творческих вузах.

Теоретическая значимость работы заключается в обогащении понятийно-терминологического аппарата педагогики профессионального образования за счет уточнения специфики формирования компетентностей у студентов творческих направлений, а также в планомерности решений к структурированию проектных навыков в контексте художественного образования. Предложенная модель может служить теоретической основой для последующих эмпирических исследований в данной области.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенная система может служить основой для диагностики уровня сформированности проектной компетентности; моделирования рабочих программ дисциплин; создания критериальной базы для оценки результатов проектной деятельности студентов; разработки методических рекомендаций для преподавателей творческих вузов по организации проектного обучения.

Рассмотрение практической значимости проектной компетентности в контексте *педагогической категории* предоставляет возможность перейти от абстрактных требований к измеримым результатам формирования каждого компонента; разрабатывать методики диагностики: оценивать, помимо знаниевой, деятельностную, мотивационную и рефлексивную категории указанного качества; моделировать образовательный процесс: выстраивать траекторию обучения для научно-теоретического осмысления проектных подходов, неразрывно и органично сочетающуюся с их практической реализацией и заключительной рефлексией.

Подробный анализ научных источников подтверждает, что понятие «проектная компетентность студентов» исследуется вполне объемно, десятки работ по данной теме присутствуют на российских электронных ресурсах. Взяв за основу и синтезируя подходы Т.А. Парфеновой, Л.А. Филимонюк и Л.В. Ивановой к определению данного понятия**,** мы можем сформулировать его таким образом: проектную компетентность следует представить как **сложную интегративную характеристику личности**, выражающуюся в теоретической готовности и практической способности субъекта к самостоятельному осуществлению полного цикла проектной деятельности (от разработки до реализации) и обеспечивающую инновационный, творческий стиль его профессионального самовыражения [9; 10; 11]. Содержательная структура данного феномена носит поликомпонентный характер. Анализ научно-педагогической литературы, проведенный исследователями А.А. Пикаловой и В.А. Шершневой, выделяет ряд взаимосвязанных компонентов проектной компетентности: **когнитивный** (система теоретических знаний о методологии и этапах проектирования), **деятельностный**, или **операционно-деятельностный** (владение практическими технологиями и инструментарием воплощения авторского замысла), **мотивационно-ценностный** (внутреннее стремление к творческой самореализации) и **рефлексивный**, или **рефлексивно-аналитический** (способность к критической оценке результатов собственной деятельности) [12, с. 5–6]. Мы раскрываем и дополняем данные компоненты; в дальнейшем предлагаем опираться на эту структуру. В рамках изучения студентов творческих специальностей этот конструкт приобретает выраженную специфику, продиктованную самой природой творческой деятельности. В современной педагогике высшей школы прослеживается изучение нескольких направлений данной тематики.

Исследователи смежной темы Е.И. Григорьева и Л.Н. Максимова в своих работах рассматривают проектирование эффективной технологией образования студентов творческих специальностей, акцентируя внимание на развитии и освоении у них «мыследеятельностных», презентационных и коммуникативных навыков в творческом процессе [13, с. 144]. Авторы также указывают, что формирование проектной компетентности является одним из важнейших ориентиров в реализации подготовки кадров творческих направлений [13, с. 144]. В исследовании Л.П. Депсамес, Е.Л. Чигарова, Н.О. Бузиной разбирается процессуальный подход к обучению дизайнеров, подчеркивается процесс построения художественно-проектных способностей при помощи разнообразных форм внеаудиторной деятельности [14]. Авторы продвигают мысль о том, что во внеаудиторной деятельности у студентов проявляется способности к проектному мышлению, оттачивается и совершенствуется художественно-эстетическое восприятие деятельности и профессиональная компетентность.

Немаловажное значение для контекста нашего исследования имеют публикации авторов из стран постсоветского пространства. С. Терещенко, проведя исследования совместно с учеными-коллегами в исследовании методологических аспектов формирования проектной компетентности у студентов музыкальных специальностей, полагает, что развитие данного качества способствует культурному, творческому, духовному и социальному развитию студентов, позволяя им эффективно реализовывать профессиональные знания в широком социокультурном контексте [15, с. 71].

Значительное количество замечательных научных изысканий в области проектной компетентности в разнообразных творческих направлениях все же не предоставляет наличие целостного, методологически обоснованного понимания проектной компетентности студентов творческих специальностей как автономной педагогической категории в научной литературе. Понятие остается размытым по отдельным направлениям подготовки творческих единиц, отсутствует универсальный подход к определению его компонентной структуры. Раскрытие сути проектной компетентности, обоснование её структуры и установление роли в системе профессиональных компетенций выпускника выступает центральной задачей данного исследования.

Для достижения поставленной цели и решения указанных задач в исследовании использовался набор теоретических методов, позволяющих всесторонне изучить интересующий феномен.

При помощи *метода теоретического анализа* были отобраны и проанализированы работы отечественных и зарубежных авторов по психологии творчества и педагогики высшей школы, проблемам компетентностного подхода, вопросам проектной культуры и ее места в педагогической среде. Углубленное внимание уделялось исследованиям Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Л.В. Силаковой, Н.Ф. Яковлевой, Н.А. Бредневой, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Ф. Шеллинга и др., а также зарубежным публикациям по управлению творческими проектами.

Метод контент-анализа нормативно-правовых категорий образования был использован при рассмотрении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по наиболее популярным направлениям подготовки в сфере театра, культуры и искусств (бакалавриат и специалитет); были вычленены общие компетенции, которые можно определить как проектные;

это позволило предопределить сущность искомой педагогической категории. При помощи *метода моделирования*, на основе теоретических обобщений и выводов была выстроена гипотетическая структурная модель проектной компетентности студента творческой специальности, включающая четыре взаимосвязанных компонента. *Метод сравнительно-сопоставительного анализа* позволил сравнить подходы к определению изучаемого нами понятия в различных сферах профессиональной подготовки (технической, гуманитарной, творческой), что способствовало определению специфики исследуемой педагогической категории.

Чтобы конкретизировать содержание проектной компетентности студентов творческих специальностей, необходимо, прежде всего, понять, чем принципиально отличается сама творческая деятельность от других видов профессиональной активности. Первым из таких принципов можно назвать авторский, во многом субъективный характер творческой деятельности.

В научной литературе творчество трактуется как один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), а результат обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью. В своем монументальном труде «Система трансцендентального идеализма» Ф. Шеллинг называл **эстетическое созерцание и художественное творчество** высшей формой человеческой деятельности и «органоном» (инструментом) философии [16, с. 476–485]. Для ученого творчество – это создание абсолютно уникального, оригинального продукта, в котором примиряются сознательное и бессознательное, свобода и необходимость. Философская и психолого-педагогическая литература в своем многообразии сводится к единому пониманию творчества различными исследователями: как высшее духовное проявление активности человеческой деятельности; как стремительная преобразующая деятельность по разрешению противоречий; как возможность самоутверждения, самовыражения, самореализации; целенаправленная деятельность по созданию новых, общественно значимых ценностей. Принципиальным и важным для исследования является то, что мы рассматриваем творческую деятельность в творческой среде – учреждении образования культуры и искусства, в которой она требует повышенного внимания и анализа.

На основе проведенного анализа и изучения природы творческой деятельности студентов можно выделить четыре ключевых параметра специфики творческой деятельности, которые имеют принципиальное значение для понимания проектной компетентности студентов творческих специальностей.

Наиболее принципиальная особенность связана с характером результата и критериями его оценки. В технических или естественно-научных дисциплинах критерий истинности результата объективен: расчет либо верен, либо нет; конструкция либо работает, либо разрушается. В творческой деятельности итоговый продукт оценивается через категории выразительности, гармонии, эмоционального воздействия, художественной ценности. Оценка всегда многомерна, субъективна и ценностно нагружена, носит комплексный экспертный характер, сочетая анализ технического мастерства и художественной значимости.

Следующая особенность – диалогичность педагогического процесса и особая роль преподавателя-мастера. В творческом образовании преподаватель выступает не столько транслятором готовых знаний, сколько рефлексирующим зрителем, критиком, наставником, раскрывающим творческий потенциал студента. Обучение строится не на передаче единственно верных ответов, а на развитии индивидуального видения и его профессиональной материализации.

Высокая степень личностной вовлеченности и эмоциональной нагрузки также нужно обозначить как особенность творческого процесса. Студент вкладывает в продукт своей деятельности часть самого себя, своей идентичности, своих переживаний и ценностей. Это делает творческий процесс глубоко личностно значимым, критику – потенциально «травматичной». Психологами доказано, что умственная работа, выполняемая на основе внутренней потребности (т. е. выполняемая по собственному желанию, без серьезного внешнего вмешательства), связана с деятельностью центра мозга, отвечающего за положительные эмоции, и содействует развитию творческих способностей. Указанные особенности создают, на первый взгляд, парадоксальную ситуацию: как совместить творческий акт, требующий вдохновения и некой свободы действий, с ограниченными проектными рамками, предполагающими планирование, контроль и достижение измеримых результатов? Ситуация парадоксальна только на первый взгляд. Проектная методология в творческом образовании выступает не как внешнее ограничение, а как структурный каркас, который придает творческому процессу осознанность, управляемость и результативность. Она не мешает вдохновению, а предлагает ему условную форму, помогает самостоятельно разработать алгоритм действий (компонент проектного мышления), позволяющий довести свой творческий продукт до заказчика или целевой аудитории.

Таким образом, специфика творческой деятельности, проявляющаяся в особенностях оценки результата, диалогичности педагогического процесса, личностной вовлеченности, требует особого подхода к формированию проектной компетентности. Эта компетентность не может быть простым набором управленческих навыков – она должна интегрировать художественную интуицию и системное планирование, профессиональную ответственность и свободу вдохновения, интуитивный поиск и дисциплину реализации.

На основе проведенного теоретического анализа и с учетом специфики творческой деятельности мы предлагаем следующее авторское определение.

Проектная компетентность студента творческой специальности – это интегративное личностное качество, выражающееся в способности и готовности выстраивать индивидуальный или коллективный творческий процесс от замысла до реализации в логике проекта, обеспечивая синтез образного мышления и художественной интуиции с последовательным, рациональным планированием, управлением ресурсами и рефлексивным осмыслением с целью создания целостного, социально и культурно значимого творческого продукта (произведения).

Данное определение акцентирует ключевую особенность исследуемого феномена: синтез двух, на первый взгляд, разнородных форм деятельности – спонтанного, интуитивного творчества и системно-рационального, критически-рефлексивного проектирования. Проектная компетентность представляется в данном ключе как внутренняя организация профессиональных качеств творческого специалиста, определяющая продуктивность реализации творческо-проектного потенциала в заданных условиях.

В системе профессиональных компетенций будущего специалиста творческой сферы проектная компетентность занимает особое, интегрирующее положение. Она представляет собой *метанавык*, интегральное «надпредметное» качество, объединяющее управление ресурсами, целеполагание и системное мышление для освоения любых других умений и решения нестандартных, творческих задач.

Проведя дополнительно анализ стандартов творческих дисциплин и учебных планов, сформируем и раскроем компоненты проектной компетентности студентов творческих направлений, которые можно представить в виде целостной структурной модели.

Мотивационно-ценностный компонент отражает готовность студента воспринимать творческую задачу как проект, имеющий временные и ресурсные рамки. Данный компонент включает осознание ценности не только итогового произведения, но и самого процесса его планомерного создания как профессионально значимой деятельности, принятие проектных ограничений (сроки, бюджет, техническое задание) не как препятствий к созидательной деятельности, а вызова, стимулирующего поиск нестандартных решений.

Когнитивный компонент – это система знаний о том, как устроено управление творческими проектами. Студент должен понимать жизненный цикл проекта: от предпроектного исследования и погружения в проблему до реализации и постпроектной рефлексии. Важно также уметь различать в проекте художественную задачу (выразительность, образность) и проектную задачу (сроки, бюджет, эффективность).

Операционно-деятельностный компонент является центральным, поскольку именно в деятельности компетентность проявляется и формируется. Данный компонент включает: 1) способность к восприятию «многозадачности» – одновременному осуществлению собственно творческого акта (поиск формы, работа с образом) и проектно-управленческих действий (составление технического задания, календарное планирование, контроль сроков); 2) навык декомпозиции художественного замысла – умение расчленить целостный образ на ряд последовательных, технологически осуществимых задач; 3) коммуникативную компетентность в творческой команде – способность к коллаборации в междисциплинарных проектах, презентацию и защиту своей художественной концепции перед заказчиком или экспертной аудиторией.

Рефлексивно-критический компонент обеспечивает способность к объективной самооценке не только с художественной, но и с проектной точки зрения: насколько эффективно были использованы время и ресурсы, соответствовал ли процесс изначальному плану, что можно улучшить в организации работы над следующим проектом. Данный компонент представляет собой метакогнитивный навык управления собственным творческим процессом, позволяющий превращать ошибки и отклонения от плана в источник профессионального развития.

Тем самым можно отметить, что проектная компетентность студентов творческих специальностей рассматривается не как частный случай общепедагогического конструкта, а как самостоятельный феномен с собственной структурой и содержанием. Предложенное определение фиксирует принципиальный синтез художественного и проектного мышления, позволяющего преодолеть искусственное противопоставление «свободы творчества» и «жесткого управления». Структурная модель включает четыре компонента, каждый наполнен специфическим содержанием с учетом природы творческой деятельности. Обозначен статус проектной компетентности как метанавыка, что задает новую оптику для моделирования и прогнозирования образовательных программ в творческих вузах.

Проведённая теоретическая работа позволяет определить проектную компетентность студентов творческих специальностей как самостоятельную и значимую педагогическую категорию современного профессионального образования. Сформулируем ключевые выводы, соответствующие каждой из поставленных задач.

По первой задаче – характеристике понятия «проектная компетентность» в специфике творческой деятельности – установлено, что специфика творческой деятельности как объекта педагогического проектирования характеризуется тремя ключевыми особенностями: субъективностью критериев оценки результата, диалогичностью педагогического процесса, высокой степенью личностной вовлечённости. Проектный подход в сфере культурно-творческого образования выступает как системообразующий каркас, который делает творческий процесс осознаннее, управляемым и результативным.

По второй задаче – разработке авторского определения и структурной модели – предложено определение проектной компетентности студента творческой специальности как интегративного личностного качества, обеспечивающего синтез художественного замысла и проектного мышления. Разработана четырёхкомпонентная структура, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-критический компоненты, наполненные специфическим творческим содержанием.

По третьей задаче – определению места проектной компетентности в системе профессиональных компетенций – сделан вывод о том, что проектная компетентность занимает особое, интегрирующее положение. Она представляет собой метанавык – интегральное «надпредметное» качество, объединяющее управление ресурсами, целеполагание и системное мышление для освоения любых других умений и решения нестандартных, творческих задач. Проектная компетентность служит связующим звеном между субъективностью художественного замысла и объективными требованиями профессионального поля, отражая способность специалиста находиться в состоянии «ответственного творца», умеющего организовать проектно-инновационный путь творческого продукта от задумки до стадии реализации.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирическом подтверждении предложенной модели. Авторами статьи будет разработан диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности каждого из четырёх компонентов проектной компетентности, а также планируется проведение апробации в образовательной практике творческих вузов. Также представляет интерес изучение динамики формирования проектной компетентности на разных этапах профессиональной подготовки (бакалавриат, специалитет) и разработка методических рекомендаций для преподавателей по организации проектного обучения в дисциплинах творческих вузов.

В результате цель данного исследования достигнута: выявлено понятие «проектная компетентность студентов творческих специальностей», определены её компоненты и утверждено место в системе профессиональных компетенций. Предложенная в теории модель может служить основой для дальнейших исследований эмпирического характера и практических разработок в области профессионального образования. Формирование данной компетентности можно назвать одной из актуальных и значимых задач высшего образования в сфере культуры и искусства.

Библиографический список

1. Branching Out Series: Economic Impact of the Arts in Illinois. *Illinois Arts Council,* 2025. Available at: https://faa.illinois.edu/about-us/news/new-report-explores-why-arts-graduates-pursue-careers-outside-creative-fields/#1
2. Throsby D., Petetskaya, K. *Artists as Workers: An Economic Study of Professional Artists in Australia.* Sydney: Macquarie University, 2024. Available at: https://creative.gov.au/wp-content/uploads/2023/12/Artists-as-Workers-An-Economic-Study-of-Professional-Artists-in-Australia-2.pdf
3. Белоуцкая А.К. Чего не хватает выпускникам вузов для работы в креативных индустриях? *Московский городской педагогический университет: официальный сайт.* 2022. Available at: https://www.mgpu.ru/chego-ne-hvataet-vypusknikam-vuzov-dlya-raboty-v-kreativnyh-industriyah/
4. Dooley K., Peng F., Neville S., McKibbin J. Mind the gap: A scoping review of skills gaps for graduates in the creative industries. *Arts and Humanities in Higher Education.* 2024; № 23 (4): 330–349. Available at: https://doi.org/10.1177/14740222241276166
5. Zhao H., Dong J. Enhancing Employability Competencies through Project-Based Learning in a Disciplinary Cluster of Digital Cultural and Creative Majors Based on PLS SEM and IPMA. *Proceedings of the 2025 2nd International Symposium on Artificial Intelligence for Education (ISAIE '25).* 2025: 362–366. Available at: https://doi.org/10.1145/3775073.3775131
6. UNESCO global report on cultural policies, Culture: the Missing SDG; executive summary 2025. *France: UNESCO Publishing.* 2025: 90. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395707_rus.locale=en
7. KKB385 Creative Industries Project: учебный курс. *Queensland University of Technology (QUT).* Brisbane, 2026. Available at:https://www.qut.edu.au/study/unit?unitCode=KKB385
8. Industry Project: Partnership, Engagement, Experimentation. *University of Southampton: official website.* 2025–2026. Available at: https://cdn.southampton.ac.uk/courses/2025-26/modules/artd6223
9. Парфенова Т.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза. *Теория и практика общественного развития.* 2013; № 10: 223–228.
10. Филимонюк Л.А. *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Махачкала, 2008.
11. Иванова Л.В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя. *Науковедение.* 2014; № 4 (23): 37.
12. Пикалова А.А., Шершнева В.А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2019; Т. 7, № 6: 95.
13. Григорьева Е.И., Максимова Л.Н. Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* 2021; Т. 26, № 193: 141–148.
14. Депсамес Л.П., Чигаров Е.Л., Бузина Н.О. Формирование художественно-проектных способностей студентов через различные формы внеаудиторной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-3: 91–94.
15. Tereshchenko S., Sopin O., Mitieva A., Kotova L., Sopina L. Methodological aspects of forming project competence in the process of professional training of music teachers. *Revista Eduweb.* 2023; Т. 17, № 3: 71–80. Available at: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.6
16. Шеллинг Ф.В.Й. Система трансцендентального идеализма. *Сочинения:* в 2 т. Москва: Мысль, 1987; Т. 1: 227–489.

References

1. Branching Out Series: Economic Impact of the Arts in Illinois. *Illinois Arts Council,* 2025. Available at: https://faa.illinois.edu/about-us/news/new-report-explores-why-arts-graduates-pursue-careers-outside-creative-fields/#1
2. Throsby D., Petetskaya, K. *Artists as Workers: An Economic Study of Professional Artists in Australia.* Sydney: Macquarie University, 2024. Available at: https://creative.gov.au/wp-content/uploads/2023/12/Artists-as-Workers-An-Economic-Study-of-Professional-Artists-in-Australia-2.pdf
3. Beloluckaya A.K. Chego ne hvataet vypusknikam vuzov dlya raboty v kreativnyh industriyah? *Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet: oficial'nyj sajt.* 2022. Available at: https://www.mgpu.ru/chego-ne-hvataet-vypusknikam-vuzov-dlya-raboty-v-kreativnyh-industriyah/
4. Dooley K., Peng F., Neville S., McKibbin J. Mind the gap: A scoping review of skills gaps for graduates in the creative industries. *Arts and Humanities in Higher Education.* 2024; № 23 (4): 330-349. Available at: https://doi.org/10.1177/14740222241276166
5. Zhao H., Dong J. Enhancing Employability Competencies through Project-Based Learning in a Disciplinary Cluster of Digital Cultural and Creative Majors Based on PLS SEM and IPMA. *Proceedings of the 2025 2nd International Symposium on Artificial Intelligence for Education (ISAIE '25).* 2025: 362-366. Available at: https://doi.org/10.1145/3775073.3775131
6. UNESCO global report on cultural policies, Culture: the Missing SDG; executive summary 2025. *France: UNESCO Publishing.* 2025: 90. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395707_rus.locale=en
7. KKB385 Creative Industries Project**:** uchebnyj kurs. *Queensland University of Technology (QUT).* Brisbane, 2026. Available at:https://www.qut.edu.au/study/unit?unitCode=KKB385
8. Industry Project: Partnership, Engagement, Experimentation. *University of Southampton: official website.* 2025-2026. Available at: https://cdn.southampton.ac.uk/courses/2025-26/modules/artd6223
9. Parfenova T.A. Formirovanie proektnoj kompetentnosti buduschih pedagogov v usloviyah vuza. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2013; № 10: 223-228.
10. Filimonyuk L.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki: special'nost' 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2008.
11. Ivanova L.V. Proektnaya deyatel'nost' kak osnova razvitiya proektnoj kompetentnosti uchitelya. *Naukovedenie.* 2014; № 4 (23): 37.
12. Pikalova A.A., Shershneva V.A. Suschnost' i soderzhanie proektnoj kompetentnosti kak predmet pedagogicheskogo analiza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 7, № 6: 95.
13. Grigor'eva E.I., Maksimova L.N. Proektirovanie kak `effektivnaya tehnologiya obucheniya studentov tvorcheskih special'nostej. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 193: 141-148.
14. Depsames L.P., Chigarov E.L., Buzina N.O. Formirovanie hudozhestvenno-proektnyh sposobnostej studentov cherez razlichnye formy vneauditornoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-3: 91-94.
15. Tereshchenko S., Sopin O., Mitieva A., Kotova L., Sopina L. Methodological aspects of forming project competence in the process of professional training of music teachers. *Revista Eduweb.* 2023; T. 17, № 3: 71-80. Available at: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.6
16. Shelling F.V.J. Sistema transcendental'nogo idealizma. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva: Mysl', 1987; T. 1: 227-489.

Статья поступила в редакцию 15.09.26

УДК 378.6:355.23

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Foreign Language Department, Military Educational Scientific Center of the Air Force, N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Belyaev M.Yu., *postgraduate officer, N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy (Voronezh, Russia), E-mail: b136max@gmail.com*

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR ASSESSING THE QUALITY OF MILITARY PROFESSIONAL TRAINING OF FINAL-YEAR CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article outlines the theoretical and methodological foundations for assessing the quality of military-professional training of cadets in the final years of military universities. Based on an analysis of the provisions of national military pedagogy, studies of the military-professional training of officer personnel, and the competency-based, activity-based, contextual, and qualimetric approaches, the content of the concept under study has been clarified. The distinction between the quality of conditions, the quality of the educational process, the quality of training, and the graduate's readiness for military-professional activity has been substantiated. It has been shown that the results of ongoing monitoring, interim and state final assessments, compliance with standards, practical training, and military internship have independent diagnostic value, but they require integration into a unified assessment system. The authors conclude that the assessment of the quality of military-professional training of graduates of military educational organizations has independent military-pedagogical significance. A comprehensive assessment should indicate not only the overall level of training but also those aspects that require further improvement. This creates the basis for subsequently using the results of the final diagnostics when adjusting the training for subsequent courses.

Keywords: **military pedagogy, military professional training, training quality, military education, final-year cadets, professional readiness, pedagogical assessment, qualimetry**

Т.В. Ларина*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
М.Ю. Беляев*, адъюнкт, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: b136max@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются теоретико-методологические основания оценки качества военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов военных вузов. На основе анализа положений отечественной военной педагогики, исследований военно-профессиональной подготовки офицерских кадров, компетентностного, деятельностного, контекстного и квалиметрического подходов уточнено содержание исследуемого понятия. Обосновано разграничение качества условий, образовательного процесса, подготовки и готовности выпускника к военно-профессиональной деятельности. Показано, что результаты текущего контроля, промежуточной и государственной итоговой аттестации, выполнения нормативов, практик и войсковой стажировки обладают самостоятельной диагностической ценностью, однако требуют объединения в единой системе оценки. В статье был сделан вывод о том, что оценка качества военно-профессиональной подготовки выпускников военных образовательных организаций имеет самостоятельное военно-педагогическое значение. Комплексная оценка должна указывать не только на общий уровень подготовки, но и на те ее стороны, которые требуют дальнейшего совершенствования. Это создает основу для последующего использования результатов выпускной диагностики при корректировке подготовки следующих курсов.

Ключевые слова: **военная педагогика, военно-профессиональная подготовка, качество подготовки, военное образование, курсант выпускного курса, профессиональная готовность, педагогическая оценка, квалиметрия**

Актуальность исследования состоит в том, что качество подготовки офицерских кадров относится к числу ключевых результатов деятельности военной образовательной организации. Его педагогический смысл определяется тем, что насколько сформирован у выпускника комплекс знаний, умений, способов деятельности и профессионально значимых качеств, настолько обеспечивается переход от учебной деятельности к выполнению обязанностей по должностному предназначению. Нормативной отправной точкой выступает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1]. Однако для военно-профессиональной подготовки этого общего определения недостаточно: предметом педагогической оценки должен выступать не только факт достижения образовательных результатов, но и их профессиональная соотнесенность с требованиями военной специальности и первичной воинской должности.

Проблема состоит в том, что фактическая информация о подготовке курсанта распределена между различными процедурами контроля. Экзаменационная оценка характеризует освоение содержания дисциплины; практический норматив – сформированность отдельного действия; войсковая стажировка – способность применять подготовку в организационной среде; экспертная характеристика – это проявление профессионально значимых качеств. Каждая процедура измеряет собственный фрагмент результата. Для вывода о качестве военно-профессиональной подготовки выпускника требуется теоретическая модель, позволяющая установить место каждого результата в общей системе оценки.

Цель статьи состоит в обосновании теоретических основ оценки качества военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов военных образовательных организаций как проблемы военной педагогики. Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: выявить и обосновать теоретико-методологические основания комплексной оценки качества военно-профессиональной подготовки курсантов; сформулировать определение качества военно-профессиональной подготовки.

Научная новизна статьи заключается в уточнении содержания понятия «качество военно-профессиональной подготовки курсантов» применительно к задачам его комплексной педагогической оценки.

Теоретическая значимость – в развитии научных представлений о качестве военно-профессиональной подготовки курсантов как результате военно-педагогического процесса и объекте педагогической оценки.

Практическая значимость состоит в возможности использования сформулированных теоретических положений при разработке диагностического инструментария оценки качества военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: изучение и анализ научной и специальной литературы по соответствующей теме; анализ педагогических исследований по рассматриваемой проблеме; сравнительный анализ научных подходов к пониманию качества подготовки; обобщение полученных теоретических положений.

С целью обоснования теоретических основ оценки качества военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов военных образовательных организаций необходимо провести педагогический анализ понимания качества в военно-профессиональном образовании. Исходным основанием исследования выступает системное понимание военно-педагогического процесса. По мнению исследователей, напрямую связанными с военно-педагогическим процессом, «военное образование является составной частью национальной системы образования, сложным, многоуровневым объектом, имеющим свою историю, социальную природу и специфическую логику развития, функционирующим в целях обеспечения потребностей государства в квалифицированных офицерских кадрах» [2, с. 95]. В учебнике под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора И.А. Алехина указывается, что «в соответствии с концептуальными положениями развития российской армии и флота проводимые преобразования состоят в том, чтобы создать систему военного образования, адекватную новой структуре и задачам ВС РФ. При этом она должна вывести образовательный процесс на качественно более высокий уровень, обеспечивающий повышение профессиональной компетентности, общей и педагогической культуры современных военных руководителей» [3, с. 13].

В отечественной военной педагогике, развитие которой связано с научной школой А.В. Барабанщикова, обучение, воспитание, развитие и психологическая

подготовка военнослужащего рассматриваются во взаимосвязи. Современный анализ его научного наследия показывает устойчивость системного, процессного и личностно-социально-деятельностного подходов в военной педагогике [4, с. 239–241]. Для оценки качества подготовки это положение имеет принципиальное значение: конечный результат военного образования формируется совокупным воздействием нескольких сторон военно-педагогического процесса и потому требует многомерной оценки. Теоретическая позиция А.В. Барабанщикова позволяет также избежать сведения качества подготовки к академической успеваемости. Военный специалист выступает одновременно субъектом профессиональной деятельности, участником воинского коллектива и носителем определенных личностных и волевых качеств. Следовательно, оценка должна фиксировать как освоение профессионального содержания, так и способность реализовать его в деятельности.

Монография Г.В. Зиброва «Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров» [5], раскрывающая концептуальные и прикладные аспекты организации профессионально ориентированной подготовки офицерских кадров в высшей военной школе, используется многими военными исследователями как военно-педагогический источник. Анализ научных источников показал, что организация профессионально ориентированной подготовки военных специалистов обусловливает необходимость в пересмотре критериев оценки качества в военном образовании, которое понимается не как усвоение содержательной стороны образовательных стандартов, а «как приобретение выпускником умений и навыков, позволяющих успешно действовать в определенной сфере деятельности» [6, с. 10].

Таким образом, можно сформулировать методологический вывод: оценивать необходимо достигнутый результат в соотношении с содержанием военной специальности и обязанностями по первичной воинской должности, а не просто учебную успешность курсанта.

Кроме того, существует большая разница между подготовкой как педагогическим процессом и подготовленностью как достигнутым результатом. Процесс может быть обеспечен всеми необходимыми атрибутами: высококвалифицированными преподавателями, современной материальной базой и т. д., но итоговая оценка конкретного курсанта должна отражать результат его деятельности. Поэтому непосредственным объектом будущей методики с опорой на уже имеющиеся [7, с. 10–13] будет являться достигнутый военно-профессиональный результат выпускника, а условия и организация обучения будут выступать факторами его качества.

Общепедагогические подходы к оценке образовательного результата составляют теоретико-методологическую основу данного исследования, поскольку позволяют рассматривать качество подготовки выпускника не как статичную характеристику, а как динамический процесс, направленный на взаимосвязь целей обучения, содержания военно-профессиональной подготовки и достигнутых результатов обучающихся.

Компетентностный подход, ориентированный на оценку готовности выпускника к реальной военно-профессиональной деятельности, в данном исследовании является основанием для рассмотрения результата подготовки обучающихся и как способность объединять знания, умения и личностно-профессиональные характеристики при решении военно-профессиональных задач. Такое понимание прослеживается в трудах И.А. Зимней о компетентностной парадигме образовательного результата [8, с. 34–42]. Для оценки деятельности будущего офицера это актуализирует необходимость в диагностике его способностей, требуемых для применения в профессионально значимых ситуациях.

Деятельностная направленность оценки дополняется положениями теории контекстного обучения А.А. Вербицкого [9, с. 32–47]. Для настоящего исследования важно, что диагностическая ситуация должна моделировать условия будущей профессиональной деятельности нынешнего курсанта.

Оценка многомерного результата требует специальной измерительной основы. Квалиметрия как область научного знания об измерении и оценке качества сложных объектов и процессов предоставляет общий методологический аппарат для структурирования оцениваемого качества и количественного представления результатов [10]. В настоящем исследовании квалиметрический подход не задает готовую формулу оценки военно-профессиональной подготовки, а используется как основание для последующей разработки авторской процедуры: выделения измеряемых характеристик, выбора шкал, нормирования разнородных данных и их обоснованного агрегирования.

Методологическая корректность педагогической оценки предполагает согласование цели исследования, критериев, методов и процедур получения эмпирических данных. Т.С. Просветова рассматривает методологию, методы и методики психолого-педагогического исследования как взаимосвязанную систему организации доказательного исследования [11]. В разрабатываемой методике данное положение будет реализовано через последовательность «теоретический конструкт – компонент – критерий – показатель – индикатор – диагностическая процедура».

Разграничение основных понятий выступает необходимым условием построения методики. Методологически значимым является разграничение четырех взаимосвязанных категорий: качество условий обеспечения образовательного процесса, качество образовательного процесса, качество военно-профессиональной подготовки и готовность к военно-профессиональной деятельности.

Качество условий обеспечения образовательного процесса включает материально-техническое оснащение и различные средства, влияющие на образовательный процесс. Качество образовательного процесса отражает организационную сторону обучения и воспитания, а также применяемые педагогические методики. Вышеуказанные категории позволяют выяснить причины полученного результата.

Качество военно-профессиональной подготовки отражает достигнутый результат к определенному этапу обучения. Эта категория является центральным объектом исследования.

Готовность к военно-профессиональной деятельности характеризует состояние выпускника, проявляющееся в его способности исполнять должностные обязанности в рамках первичной воинской должности. Существует связь между качеством военно-профессиональной подготовки и готовностью к военно-профессиональной деятельности. Первое – отражает степень соответствия достигнутого образовательного результата требованиям должностных обязанностей. Второе – характеризует возможность реализации этого результата в рамках должностных обязанностей. Для разрабатываемой методики важно различать следующее: объектом измерения является качество сформированного результата по системе компонентов и показателей, а готовность выступает как одно из функциональных проявлений этого качества.

Объектом комплексной оценки в разрабатываемой методике выступают курсанты выпускного курса. Выбор курсантов выпускных курсов для апробации методики обусловлен логикой образовательного процесса военных образовательных организаций.

К моменту выпуска военнослужащий осваивает главную часть программы, проходит основные виды практической подготовки, а также войсковую стажировку. В то же время его профессиональный уровень ограничен учебным заведением, и он не располагает опытом службы в воинской части. Кроме того, выпускной курс располагает более широким спектром исходной информации. Это создает условия для проверки комплексной модели без искусственного конструирования всех диагностических ситуаций.

При этом комплексная оценка должна учитывать различия военных специальностей. Общая методика может иметь инвариантный каркас, обеспечивающий сопоставимость результатов, и вариативную часть, отражающую профиль подготовки, особенности вооружения и техники, а также требования первичной воинской должности. Такой подход позволит совместить общепедагогическую измерительную логику и профессиональную специфику военного образования.

Наиболее близкой к рассматриваемой проблематике является докторская диссертация Т.В. Лариной, посвященная педагогической системе обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов [12]. В ней качество рассматривается в более широком системном контексте его обеспечения в военно-профессиональном образовании. Настоящее исследование не воспроизводит эту задачу: его предмет намеренно сужен до комплексной оценки достигнутого результата курсантов на выпускном этапе. Тем самым различаются две исследовательские плоскости: обеспечение качества как педагогическая система организации и совершенствования военно-профессионального образования и оценка качества подготовки как диагностическое установление степени соответствия фактически сформированного результата требованиям военной специальности и первичной воинской должности. Такое разграничение определяет место предлагаемой методики относительно ранее выполненных исследований.

Проведенный анализ научных исследований [2; 3; 5; 13; 14; 15] позволяет сформулировать авторское определение качества военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов военных вузов как оцениваемая интегральная характеристика достигнутого результата воинского обучения и воспитания, которая отражает степень соответствия сформированных знаний, умений, практического опыта, профессионально значимых качеств и способов деятельности требованиям военной специальности и обязанностям по первичной воинской должности.

В данном определении оценка связана прежде всего с реально достигнутым результатом подготовки. При этом учитывается не отдельная характеристика курсанта, а совокупность взаимосвязанных сторон его военно-профессиональной подготовленности. Основанием для оценки выступают требования будущей военно-профессиональной деятельности и первичной воинской должности. Такой подход позволяет рассматривать результаты обучения не изолированно, а в связи с теми задачами, которые выпускнику предстоит решать в будущей военно-профессиональной деятельности.

Дальнейшая разработка проблемы предполагает обоснование структуры качества военно-профессиональной подготовки, а затем системы критериев, показателей и диагностических процедур, позволяющих оценивать достигнутый результат с учетом специфики воинского обучения, практической подготовки и требований первичной воинской должности.

Построение комплексной оценки военно-профессиональной подготовки выпускников военных образовательных организаций требует концептуально обоснованной системы принципов, определяющих логику отбора критериев, методов и организационных форм оценивания. Именно принципы будут выступать тем методологическим каркасом, который обеспечит целостность, непротиворечивость и практическую применимость оценочного инструментария. Анализ

научной литературы и практический опыт образовательной практики позволяет выделить следующие принципы комплексной оценки военно-профессиональной подготовки военно-профессиональной подготовки выпускников военных образовательных организаций.

Профессиональная релевантность. Все показатели должны иметь непосредственную связь с требованиями должностных обязанностей первичной воинской должности.

Комплексность. Результат строится исходя из разностороннего характера подготовки, а также имеет свои составные части.

Многоканальность данных. Результаты тестов и нормативов напрямую связаны с практическими заданиями, данными стажировки и стандартизированными экспертными оценками.

Сопоставимость. Различные итоговые измерительные значения переводятся в обобщенную шкалу по заранее установленным правилам.

Ограниченная компенсация. Низкий результат по профессионально значимому компоненту должен учитываться пороговым условием и не маскироваться высоким средним результатом.

Валидность и воспроизводимость. Средства диагностики должны соответствовать измеряемым характеристикам. Их применение должны обеспечивать прозрачность и простоту использования.

Диагностическая и управленческая направленность. Результат оценки должен показывать причины дефицита и давать основание для корректировки содержания, практик и форм контроля.

Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает всей проблематики, но открывает ряд перспективных направлений в дальнейшей научной работе по разработке методики. Так, для практического применения сформулированного определения требуется его перевод в систему измеряемых характеристик. С этой целью необходимо обосновать структуру качества подготовки, определить критерии, показатели и конкретные признаки их проявления в учебной и практической деятельности курсантов. Источниками данных могут выступать результаты теоретической подготовки, выполнение практических и ситуационных заданий, результаты войсковой стажировки и стандартизированные экспертные оценки. После приведения полученных данных к сопоставимому виду становится возможным формирование компонентного профиля и интегральной оценки качества подготовки выпускников военных образовательных организаций.

Особое значение имеет войсковая стажировка. Она предоставляет возможность наблюдать проявление нескольких сторон подготовки в условиях, максимально приближенных к будущей военно-профессиональной деятельности. Итогом применения методики целесообразно сделать не только интегральное значение, но и индивидуальный профиль качества подготовки. Профиль позволит увидеть, за счет каких компонентов сформирован общий результат, и выявить дефициты, требующие педагогической коррекции.

Завершая исследование, можно констатировать следующее: качество военно-профессиональной подготовки курсантов выпускных курсов является самостоятельным объектом педагогической оценки. Системный характер военно-педагогического процесса, деятельностная природа военной профессии и требования должностных обязанностей определяют его содержание. Научные положения отечественной военной педагогики создают фундамент для углубленного рассмотрения результата подготовки курсантов. Профессионально-должностная направленность оценки имеет ярко выраженный акцент. Компетентностный и контекстный подходы отражают взаимосвязь знаний и действий, а квалиметрический подход обеспечивает переход к измерению результата.

Таким образом, сформулированное определение качества военно-профессиональной подготовки как оцениваемой интегральной характеристики достигнутого результата обучения и воспитания, отражающей степень соответствия сформированных знаний, умений, практического опыта, профессионально значимых качеств и способов деятельности требованиям военной специальности и обязанностям по первичной воинской должности, позволяет перейти от формальной оценки усвоения учебного содержания к оценке реальной готовности выпускника к выполнению задач по предназначению.

Оценка качества военно-профессиональной подготовки выпускников военных образовательных организаций имеет самостоятельное военно-педагогическое значение. Ее предметом является достигнутый результат воинского обучения и воспитания, который рассматривается в рамках требований военно-профессиональной деятельности. Комплексная оценка должна указывать не только на общий уровень подготовки, но и те ее стороны, которые требуют дальнейшего совершенствования. Это создает основу для последующего использования результатов выпускной диагностики при корректировке подготовки следующих курсов.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 2, п. 29. *Официальное опубликование правовых актов*. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007
2. Зибров Г.В., Терещенко А.Г. Военно-педагогическое образование как составная часть военного образования. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2013; № 2: 92–96.
3. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. и др. *Военная педагогика*: учебник. Москва: Издательство «Юрайт», 2024.
4. Быков А.К. Парадигмальные военно-педагогические взгляды А.В. Барабанщикова и их развитие в современных условиях. *ЦИТИСЭ*. 2025; № 1 (43): 237–248.
5. Зибров Г.В. *Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2004.
6. Виниченко А.В. Модель оценки качества военного образования в военных учебных заведениях. *Динамика развития системы военного образования*: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Омск: Омский государственный технический университет, 2020; Т. Ч. 1: 10–20.
7. Бондаренко С.А., Прасолов В.Н., Дарбинян Э.В. Методика сравнительной оценки качества подготовки выпускников военных образовательных организаций высшего образования разных лет выпуска. *Глобальный научный потенциал*. 2024; № 4-1 (157): 10–13.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 34–42.
9. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Субетто А.И. *Квалиметрия:* малая энциклопедия. Санкт-Петербург: Северо-Западный институт управления. Филиал РАНХиГС, 2015; Выпуск 1.
11. Просветова Т.С. *Методология и методы психолого-педагогических исследований*: учебное пособие. Воронеж: ВГПУ, 2006.
12. Ларина Т.В. *Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2015.
13. Торгаева И.Н., Украинцев Д.В. Внутренняя система оценки качества образования военной образовательной организации высшего образования: теория и практика. *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*. 2022; № 1 (17): 23–29.
14. Евдокимова О.В. Особенности применения электронных образовательных ресурсов в оценке качества высшего военного образования. *Военное обозрение*. 2024; № 2 (20): 33–38.
15. Муравьева Е.О., Украинцев Д.В., Чернега А.И. Совершенствование системы качества образования как приоритетное направление деятельности военной образовательной организации. *Военный академический журнал*. 2022; № 3 (35): 5–13.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. St. 2, p. 29. *Oficial'noe opublikovanie pravovyh aktov*. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007
2. Zibrov G.V., Tereschenko A.G. Voenno-pedagogicheskoe obrazovanie kak sostavnaya chast' voennogo obrazovaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2013; № 2: 92-96.
3. Alehin I.A., Avuza A.A., Boguslavskij V.V. i dr. *Voennaya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2024.
4. Bykov A.K. Paradigmal'nye voenno-pedagogicheskie vzglyady A.V. Barabanschikova i ih razvitie v sovremennyh usloviyah. *CITIS`E*. 2025; № 1 (43): 237-248.
5. Zibrov G.V. *Nauchnye i prikladnye osnovy voenno-professional'noj podgotovki oficerskih kadrov*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004.
6. Vinichenko A.V. Model' ocenki kachestva voennogo obrazovaniya v voennyh uchebnyh zavedeniyah. *Dinamika razvitiya sistemy voennogo obrazovaniya*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Omsk: Omskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2020; T. Ch. 1: 10-20.
7. Bondarenko S.A., Prasolov V.N., Darbinyan `E.V. Metodika sravnitel'noj ocenki kachestva podgotovki vypusknikov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya raznyh let vypuska. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2024; № 4-1 (157): 10-13.
8. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34-42.
9. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*: materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara 16 noyabrya 2004 g. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
10. Subetto A.I. *Kvalimetriya:* malaya `enciklopediya. Sankt-Peterburg: Severo-Zapadnyj institut upravleniya. Filial RANHiGS, 2015; Vypusk 1.
11. Prosvetova T.S. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskih issledovanij*: uchebnoe posobie. Voronezh: VGPU, 2006.
12. Larina T.V. *Pedagogicheskaya sistema obespecheniya kachestva voenno-professional'nogo obrazovaniya kursantov voennyh vuzov*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.

13. Torgaeva I.N., Ukraincev D.V. Vnutrennyaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya voennoj obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya: teoriya i praktika. *Nauchno-metodicheskij byulleten' Voennogo universiteta MO RF*. 2022; № 1 (17): 23-29.
14. Evdokimova O.V. Osobennosti primeneniya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v ocenke kachestva vysshego voennogo obrazovaniya. *Voennoe obozrenie*. 2024; № 2 (20): 33-38.
15. Murav'eva E.O., Ukraincev D.V., Chernega A.I. Sovershenstvovanie sistemy kachestva obrazovaniya kak prioritetnoe napravlenie deyatel'nosti voennoj obrazovatel'noj organizacii. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. 2022; № 3 (35): 5-13.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 378

Magin V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Educational Technologies of Physical Education and Sports, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: va_magin@mail.ru*
Unger D.P., *postgraduate, instructor, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Unger.DP@rea.ru*

THE DIGITAL APPROACH IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH NON-SPORTING PROFESSIONAL TRAINING AREAS STUDENTS. The authors of the study examine the most significant features of the implementation of the digital approach in physical education classes conducted with students of a modern Russian university who master unsportsmanlike training areas within its walls. To do this, the current state of digitalization of the Russian higher education system is being studied. The authors undertake a quantitative analysis of the student body studying in accordance with the programs of such areas in the space of higher education organizations operating in the North Caucasus Federal District of the Russian Federation. The analysis of indicators of physical activity of representatives of the youth environment who master the programs of unsportsmanlike areas of training in the educational space of universities operating in the North Caucasus Federal District is carried out. Based on the results of studying this kind of data, the authors identify key vectors for the implementation of the didactic advantages of modern digital technologies in physical education classes with students of non-sporting fields.

Keywords: **higher education, university, student, teacher, physical education at university, digital educational technologies at university, use of digital educational technologies in physical education classes**

В.А. Магин*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образовательных технологий физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: va_magin@mail.ru*
Д.П. Унгер*, преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Unger.DP@rea.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИФРОВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ НЕСПОРТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Исследованию подвергнуты наиболее существенные особенности реализации цифрового подхода на учебных занятиях по физической культуре (ФК), проводимых со студентами современного российского вуза, осваивающими в его стенах неспортивные направления подготовки. Для этого в начале статьи изучается современное состояние цифровизации отечественной системы высшего образования (ВО). Затем авторами предпринимается количественный анализ студенческого контингента, обучающегося в соответствии с программами таких направлений в пространстве организаций ВО, осуществляющих деятельность на территории Северо-Кавказского федерального округа (СКФО). Далее проводится анализ показателей физической активности представителей молодёжной среды, осваивающих программы неспортивных направлений подготовки в образовательном пространстве вузов, действующих на территории СКФО. Основываясь на результатах изучения такого рода данных, авторы определяют ключевые векторы реализации дидактических преимуществ современных цифровых технологий (ЦТ) на занятиях по ФК со студентами неспортивных направлений.

Ключевые слова: **высшее образование, вуз, студент, преподаватель, физическая культура в вузе, цифровые образовательные технологии в вузе, использование цифровых образовательных технологий на занятиях по физической культуре**

Актуальность темы нашей статьи обосновывается тем, что образовательное пространство современных организаций высшего образования (ВО) стремительно изменяется. Это связано с расширением использования в педагогическом процессе цифровых технологий (ЦТ). При этом, отмечают исследователи (О.А. Озерова [1], Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [3]), возможности современных ЦТ позволяют наиболее полно раскрывать дидактические и технологические возможности реализации программ обучения, делая при этом учебную и воспитательную работу более гибкой и, следовательно, адаптивной к быстроизменяющимся условиям социальной, профессиональной и собственно образовательной среды.

Соответствующие программные и аппаратные средства при этом постоянно усложняются. При этом, обоснованно считает О.А. Озерова [1], их эффективное и безопасное применение по ходу педагогического процесса подразумевает расширение знаний субъектов образовательной деятельности, касающихся возможностей современных устройств и приложений, совершенствование умений и навыков работы с соответствующими инструментами.

Цель исследования, таким образом, – освещение основных особенностей реализации цифрового подхода на учебных занятиях по физической культуре (ФК), проводимых со студентами современного российского вуза, осваивающими неспортивные направления подготовки.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– произвести количественный анализ студенческого контингента, осваивающего неспортивные направления подготовки в организациях ВО, осуществляющих деятельность в границах Северо-Кавказского федерального округа (СКФО);

– изучить показатели физической активности представителей молодёжной среды, осваивающих программы неспортивных направлений подготовки в образовательном пространстве вузов, действующих на территории СКФО;

– основываясь на результатах изучения соответствующих данных, определить основные векторы реализации преимуществ современных ЦТ на занятиях по ФК со студентами неспортивных направлений.

Научная новизна работы при этом заключается в том, что на её страницах были проанализированы показатели физической активности студентов неспортивных направлений подготовки, обучающихся в вузах субъектов СКФО.

Её теоретическая значимость обосновывается фактом определения возможностей, присущих современным ЦТ в плане дальнейшего совершенствования физической подготовки студентов неспортивных направлений.

Практическая – исследованием основных векторов реализации присущих им дидактических преимуществ на занятиях по ФК с молодыми людьми и девушками, осваивающими эти направления.

При подготовке статьи авторы использовали такие методы исследования, как изучение научно-методической литературы, затрагивающей исследуемые вопросы; синтез и анализ; опрос; математические методы обработки данных.

На сегодняшний день в субъектах Российской Федерации, входящих в СКФО, доля молодёжи от общей численности населения составляет 32%. Это существенно выше среднего значения соответствующего показателя по стране (9,4%) [4] и делает его самым молодым округом РФ. При этом, однако, на территории рассматриваемого федерального округа фиксируется самый низкий количественный показатель студенческой молодёжи. Следовательно, и физическое воспитание в образовательном пространстве высших учебных заведений Северного Кавказа реализуется не на самом высоком уровне. Однако прежде, чем вести речь о конкретных его особенностях, следует привести статистические данные [5] по вузам субъектов СКФО (табл. 1).

Таким образом, результаты анализа данных, содержащихся в табл. 1, позволяют нам говорить о том, что в СКФО больше всего вузов находятся на территории Ставропольского края и Республики Дагестан. Их доля от общего числа высших учебных заведений округа составляет 40,2% и 32,9% соответственно. Причём в остальных субъектах суммарно находятся менее 30% образовательных организаций, реализующих программы соответствующего уровня.

Определившись с численностью вузов, необходимо исследовать количественные показатели представителей студенческой молодёжи [5], обучающихся в них (табл. 2).

Таблица 1

Высшие учебные заведения субъектов Северо-Кавказского федерального округа

№	Субъект СКФО	Всего	Из них	
			Государственные вузы	Негосударственные вузы
1.	Ставропольский край	33	22	11
2.	Республика Ингушетия	2	1	1
3.	Кабардино-Балкарская республика	4	3	1
4.	Карачаево-Черкесская республика	5	3	2
5.	Республика Дагестан	27	19	8
6.	Республика Северная Осетия-Алания	6	5	1
7.	Чеченская республика	5	4	1
8.	СКФО, всего	82	57	25

Таблица 2

Численность студентов в вузах СКФО

№	Субъект СКФО	Всего студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры	Из них	
			Студентов очной формы обучения	Студентов, обучающихся за счёт бюджетных средств
1.	Ставропольский край	69,600	40,980	28,900
2.	Республика Ингушетия	7,946	4,625	4,168
3.	Кабардино-Балкарская республика	15,767	12,968	6,184
4.	Карачаево-Черкесская республика	10,786	6,134	5,434
5.	Республика Дагестан	54,787	29,393	25,600
6.	Республика Северная Осетия-Алания	21,624	14,556	10,409
7.	Чеченская республика	40,630	19,000	21,900
8.	СКФО, всего	221,140	127,656	102,595

Как видим, наибольшее число студенческой молодёжи сосредоточено в тех же регионах, где осуществляют свою деятельность больше всего вузов. 31,5% студентов обучаются в вузах Ставропольского края, почти 25% – Республики Дагестан. Также немало, свыше 18%, молодых людей и девушек обучается в вузах Чеченской Республики. Суммарная доля студентов вузов, осваивающих программы ВО в остальных регионах, составляет чуть больше 25%.

С целью получения исследовательской информации, касающейся физической активности представителей молодёжной среды, осваивающих программы неспортивных направлений подготовки в организациях ВО, действующих на территории СКФО, было осуществлено социологическое исследование. Причём общее количество его участников составило 350 студентов, обучающихся в вузах округа.

Результаты этого исследования наглядно демонстрируют: учебные занятия по соответствующей академической дисциплине, интегрированной в учебные планы всех неспортивных направлений подготовки [3], представляют собой один из немногих источников двигательной активности у 50% опрошенных. Для данного сегмента студенческой молодёжи СКФО занятия ФК в рамках реализации учебного плана составляют от 70 до 85% физической активности. Соответственно, мы можем согласиться с П.А. Малеевым и его соавторами [6] в том, что приобщение представителей современного поколения студентов к активному участию в физкультурно-спортивной практике, мероприятиях, направленных на формирование здорового образа жизни и различных формах двигательной активности в ближайшем будущем должно стать одним из ключевых аспектов преподавания рассматриваемой академической дисциплины. В полной мере сказанное относится к использованию ЦТ в соответствующем процессе [2].

Возвращаясь к полученным в ходе эмпирического исследования данным, отметим также, что 25,1% опрошенных представителей студенческой молодёжи округа в качестве ведущего для них вида физической активности указали занятия в спортивных секциях, организуемых под руководством тренера, преподавателя или иных специалистов, группах по видам спорта и спортивных сборных студенческих команд. При этом 15,1% учащихся профессионально занимаются определенным видом спорта и регулярно выступают на любительских, студенческих и региональных соревнованиях за команды своих вузов.

Физическая активность студентов действующих на территории СКФО организаций ВО, проводимая в режиме учебного дня, занимает порядка 35–45% от общего объёма выполняемой физической нагрузки. В числе наиболее распространённых её форм опрошенные студенты назвали следующие:

– физкультпаузы и физкультминутки;
– пешие прогулки;
– вводная гимнастика;
– иные формы двигательной активности, необходимые для полноценного осуществления студентами неспортивных направлений подготовки обыденной жизнедеятельности и профессиональной учебной деятельности.

14,9% опрошенных отдали предпочтение самостоятельным занятиям, связанным с решением задач рекреационного, оздоровительно-реабилитационного и/или тренировочного характера. В свою очередь, из таких форм физической активности наиболее популярными оказались занятия в плавательных бассейнах, тренажерных залах, а равно – и на иных площадках, предусматривающих возможность самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

Лишь 6% студентов, осваивающих программы вузов округа, связали свою физическую активность с регулярным участием в официальных соревнованиях, например, в массовых забегах, спортивном волонтёрстве и судействе.

При этом, несмотря в целом на невысокую двигательную активность, свыше 50% опрошенных студентов оценили собственный уровень физической подготовленности как «удовлетворительный» и выше. Они также отметили, что ведут образ жизни, который можно идентифицировать как здоровый. Причём большинство представителей данной категории опрошенных не имеют медицинских противопоказаний к занятиям ФК, входят в основную группу здоровья.

Ввиду вышеизложенного на современном этапе развития системы высшего образования в России, в частности СКФО, основными задачами реализации образовательных программ по соответствующей учебной дисциплине являются:

– широкая реализация индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи;
– формирование у студентов культуры здоровья [6].

Решению приведённых выше задач с необходимостью должно быть подчинено использование ЦТ на занятиях по ФК со студентами современных вузов. В данной связи, прежде всего, отметим, что результаты теоретического анализа публикаций, в той или иной степени затрагивающих исследуемую проблематику (О.А. Озерова [1], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [3], А.И. Юдаев [7], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8], Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [9]), позволили нам выделить ЦТ, наиболее часто используемые в физическом воспитании современных студентов. К ним исследователи и практики относят:

– электронные библиотеки;
– web-платформы;
– облачные хранилища;
– средства видеоконференций;
– социальные сети;
–мобильные приложения;
– Google-формы;
– аппаратно-программные комплексы, в том числе предназначенные для исследования функционального состояния студентов и степени их физической подготовленности.

Например, упомянутая выше задача реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи в пространстве отечественных вузов получает частич-

ное практическое воплощение при использовании функционала web-платформ. Такие платформы, свидетельствует О.А. Озерова [1], могут аккумулировать всю информацию, необходимую для осуществления деятельности как собственно учебного характера, так и административно-управленческого. При этом взаимодействие между субъектами образовательных отношений реализуется в рамках самих web-платформ с использованием цифровых инструментов, таких как сервисы проведения видеотрансляции занятий либо обмена сообщениями. Если же функционал данных цифровых средств представляется недостаточным, возможной в рамках работы с рассматриваемыми платформами представляется использование сторонних web-сервисов (Zoom, RuTube). Причём переход на такого рода сервисы может осуществляться по гиперссылкам, размещаемым на платформах.

Наиболее востребованными среди студентов и преподавателей отечественных вузов являются такие web-платформы, как Moodle, Blackboard или, например, Teams. На этих и других платформах, отмечают Л.А. Иванова с соавторами [8], можно в ходе обучения студентов ФК размещать методические и учебные материалы. Их функционал также позволяет проводить тестирования, используя встроенные чаты для обсуждения их результатов, либо определения обучающимися собственного функционального состояния и уровня и физической подготовленности. Особенности функционала web-платформ позволяют демонстрировать в режиме трансляции или в записи демонстрацию комплексов упражнений, в том числе в соответствии с индивидуальными программами физической подготовки.

При этом обращают себя внимание разные возможности, присущие относимым к рассматриваемой категории цифровым инструментам в плане решения задачи реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи. Так, платформа Teams характеризуется функционалом, позволяющим генерировать онлайн-тесты, учебные курсы по ФК и спорту, размещать теоретические и практические материалы к ним. Это позволяет не только эффективно решать названную выше задачу, но и может способствовать формированию у студентов, осваивающих неспортивные направления подготовки, культуры здоровья [6]. По набору функций к Teams близка Blackboard. С другой стороны, важной отличительной особенностью данной платформы является функция проверки текстов работ студентов на плагиат, позволяющая существенно повысить эффективность решения обеих задач за счёт стимулирования обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельному творчеству.

О.А. Озерова [1] при этом справедливо, на наш взгляд, отмечает, что одной из самых востребованных в сфере высшего образования (в том числе в качестве средства преподавания ФК студентам неспортивных направлений) является платформа Moodle. Данный факт поддаётся объяснению, если учесть, что, наряду с перечисленными нами ранее сервисами, Moodle также предоставляет пользователем возможность для организации продуктивной совместной работы учащихся и педагогов. В плане организации физического воспитания будущих специалистов, бакалавров и магистров неспортивных направлений это означает, что на рассматриваемой платформе могут не только помещаться видеоинструкции и учебно-методические фильмы, предназначенные для студентов, но и функционировать средства обратной связи. Коллектив авторов, возглавляемый Л.А. Ивановой [8], относит к ним следующие:

– встроенный сервис сообщений;
– специально созданные E-mail-адреса для вопросов и отчётов;
– цифровые средства организации онлайн-консультаций.

Таким образом, индивидуальный подход к выбору средств и форм реализации физической активности получает более широкую реализацию, чем при использовании двух первых web-платформ.

А.И. Юдаев [7] отмечает пользу для проведения учебных занятий по ФК сервисов видеоконференций. В образовательном пространстве современных организаций ВО наибольшее распространение среди относящихся к данной категории цифровых инструментов имеют Google Meet, Webinar и Zoom. Будучи применимы при решении задач как реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи, так и формирования у студентов культуры здоровья, они при этом не являются сервисами рассмотренных нами ранее web-платформ. Поэтому организация видеотрансляций на базе сервисов видеоконференций подразумевает предварительное планирование мероприятий и рассылку студентам ссылок на них (в том числе с использованием функционала образовательных платформ). Анализ отражённого на страницах учёных и практиков (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [3], А.И. Юдаев [7], Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [9]) опыта наглядно демонстрирует: цифровые средства, входящие в исследуемую категорию, могут быть с успехом применены в ходе обучения ФК студентов неспортивных направлений. Можно при этом выделить конкретные области их применения (табл. 3).

Категорией ЦТ, также обеспечивающих эффективный обмен необходимой информацией между субъектами учебной и воспитательной работы по ФК, являются социальные сети. Примером такой сети выступает широко известный интернет-ресурс «ВКонтакте». Опыт размещения на базе социальных сетей видеоуроков практических занятий по ФК (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], А.И. Юдаев [7], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8]) подтверждает факт удобства использования данной формы трансляции учебных видео. Соответственно, возможности соцсетей позволяют в значительной мере интенсифицировать формирование у студентов культуры здоровья. Реализации же индивидуального подхода служат интегрированные в них средства обратной связи, – комментарии и «лайки» к видео.

Библиотеки традиционно занимали одно из ключевых мест в деле обучения и воспитания, реализуемых в том числе, в условиях организаций ВО. Хранящиеся в них массивы данных (первоначально, конечно, аналоговых) позволяли студентам и преподавателям оперативно знакомиться с актуальной информацией и пользоваться ей во время учебных занятий. Позднее, в силу интенсификации процессов развития и распространения в сфере вузовского образования сетевых технологий начали использоваться электронные библиотеки. Большинство таких библиотек указывает О.А. Озерова [1], предоставляют в распоряжение своих пользователей мощный научно-поисковый аппарат. Он, в свою очередь, характеризуется определёнными возможностями в плане обнаружения необходимой научной, учебной, методической и иной информации. Примерами таких библиотек являются Scopus и Elibrary.

Работа с такими библиотеками способствует развитию у обучаемых навыков исследовательской и поисковой деятельности, повышению их интереса к получению актуальных верифицируемых и фальсифицируемых знаний по осваиваемым дисциплинам. Применительно к ФК сказанное означает, что использование электронных библиотек способствует расширению реализации индивидуального подхода к обучению.

Исследователи (Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [3], А.И. Юдаев [7], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8]) также отмечают необходимость для освоения рассматриваемой дисциплины студентами неспортивных направлений мониторинга здоровья и физической подготовленности учащихся. Сегодня педагогические работники вузов имеют возможность использования цифровых средств реализации соответствующей деятельности – специализированных аппаратно-программных комплексов. Причём особенно широко используются такие системы, как Complex и Омега-М. Функционал этих комплексов обеспечивает точность и оперативность проводимых замеров, возможность работы в дистанционном формате. Таким путём существенно расширяется использование индивидуального подхода в физическом воспитании студентов неспортивных направлений.

Формированию у обучаемых культуры здорового образа жизни с большой вероятностью будет способствовать повышение мотивации студентов, каковое, в свою очередь, невозможно без регулярного контроля над её уровнем. Средством же такого контроля, утверждают Л.А. Иванова с соавторами [10], является анкетирование, которое в настоящее время удобно осуществлять с использованием облачных сервисов, таких как, например, Google-формы.

Эффективное и безопасное решение обеих задач, названных нами выше, подразумевает создание хранилища учебных, методических и других материалов в различных цифровых форматах. В условиях, когда у большинства студентов и преподавателей вузов, в которых реализуются неспортивные направления подготовки, есть почти мгновенный доступ к сети Интернет, размещение соответствующих данных представляется удобными на базе упоминаемых, например А.И. Юдаевым [7], облачных хранилищ. Наиболее распространёнными в ряду такого рода сервисов являются:

– Dropbox,
– Yandex.Disk,
– Google Drive [1].

Таблица 3

Области применения сервисов видеоконференций на занятиях по ФК со студентами неспортивных специальностей

№	Области применения	Решаемые задачи
1.	Анализ и обобщение хода и результатов работы студентов над учебными заданиями	Реализация индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности
		Формирование культуры здоровья
2.	Минимизация формального характера форм отчётности, используемых участниками педагогического процесса	Реализация индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности

Во время преподавания ФК студентам современных вузов, осваивающим, в том числе, неспортивные направления подготовки, сегодня активно применяются программы тренировочных занятий. Соответствующие приложения, отмечают Ю.В. Задорожнева и И.Ю. Головинова [3], могут устанавливаться на стационарные (компьютер, ноутбук) или мобильные устройства. Примерами мобильных приложений являются:

– Nike Run Club,
– Muscle and Motion,
– Health.

Их функционал позволяет реализовывать индивидуальный подход к выбору средств и форм реализации физической активности, а также эффективно развивать у студентов культуру здоровья.

Влияние ЦТ, относимых к этим и другим категориям, на процесс решения вышеуказанных задач, как правило, оценивается авторами доступной научно-методической литературы (О.А. Озерова [1], Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], П.А. Малеев, В.А. Вожаков, В.А. Патраков, Е.Р. Колосова [6], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8]) как, в основном, позитивное. Однако столь масштабные изменения в преподавании ФК студентам не могут не повлечь за собой и определённых рисков. В качестве наиболее существенного можно назвать тенденцию, при которой стремление к интенсификации применения цифровых средств и расширению используемого контента может привести к избыточности материала, к его разрозненности, а значит, нарушению непоследовательности изложения. Кроме того, отмечает ряд авторов (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], П.А. Малеев, В.А. Вожаков, В.А. Патраков, Е.Р. Колосова [6], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8]), соответствующие аппаратные и программные средства непрерывно модифицируются. Это, в свою очередь, означает большие объёмы ресурсов, затрачиваемых субъектами образовательных отношений на овладение навыками работы с ЦТ и, следовательно, отличную от нуля вероятность возникновения у учащихся и педагогов информационной перегрузки.

На наш взгляд, путь к минимизации негативного действия этих факторов может быть определён в случае, если мы вновь обратимся к результатам проведённого социологического исследования. В рамках опроса 350 студентов, осваивающим неспортивные специальности в вузах СКФО, было предложено ответить на ряд вопросов, касающихся применения ЦТ по ходу реализации различных форм физической активности.

Полученные таким путём данные показывают: во время самостоятельных тренировок, учебных занятий по физической культуре и другим видам физической активности различные спортивные гаджеты применяются 52% студентами, т. е. более чем половиной от общего числа опрошенных. 48% ответили, что не используют их регулярно. В качестве главной причины большинство (66%) не использующих спортивные гаджеты учащихся вузов СКФО назвали затруднённость либо невозможность их приобретения, 34% – отсутствие пользы от применения соответствующих устройств.

В последние годы, отмечают авторы (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], Ю.В. Задорожнева и И.Ю. Головинова [3], П.А. Малеев, В.А. Вожаков, В.А. Патраков, Е.Р. Колосова [6], Л.А. Иванова, О.А. Казакова, А.А. Решетин [8]), спортивные мобильные приложения получили определённое распространение среди студентов. И в этой связи небезынтересными выглядят данные, которые мы получим, если обратимся к результатам нашего исследования. Безусловно, абсолютное большинство студентов вузов СКФО знают о таких приложениях. 40% регулярно используют их по ходу самостоятельных тренировок. Однако остальные 60% опрошенных такие приложения не применяют либо обращаются к ним эпизодически.

Причину этого мы поймём, если примем в расчёт тенденцию, при которой 57,7% опрошенных в принципе отрицательно относятся к реализации самостоятельных занятий физической культурой и спортом с применением каких-либо ЦТ. Какова же причина формирования такой ситуации? 69,8% студентов, отрицательно относящихся к использованию ЦТ по ходу самостоятельных занятий ФК, говорят о том, что сами могут найти необходимый вариант тренировок на страницах специальной литературы либо в сети Интернет.

Студенты, осваивающие программы вузов округа, таким образом, демонстрируют доверительное отношение к программам тренировок, найденным самостоятельно в книгах, статьях или на электронных ресурсах. Однако вместе с тем большинство обучающихся на неспортивных направлениях подготовки, конечно, не характеризуются наличием достаточных знаний и опыта, касающихся выполнения физических упражнений. Это может привести к тому, что соответствующие формы активности будут реализовываться неправильно и, соответственно, не иметь должного положительного влияния на физическое развитие студентов. В крайнем случае подобный некомпетентный подбор упражнений может привести к тому, что единственным итогом их выполнения станет получение студентом травм.

Отсюда следует, что важным условием дальнейшей интенсификации применения ЦТ как средства решения задач широкой реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности студентов, а равно и формирования у них культуры здоровья является упоминаемое, например, Л.А. Гальчинской и Н.Г. Улеевой [9], повышение эффективности педагогического управления и контроля над ходом физического воспитания лиц, обучающихся по неспортивным специальностям.

Принимая во внимание тот отмеченный исследователями и практикующими преподавателями системы ВО (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [2], А.И. Юдаев [7], Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [9]) факт, что к настоящему моменту ЦТ успели прочно интегрироваться в образовательный процесс по ФК, реализуемый со студентами неспортивных специальностей, вторым условием их применения должно стать повышенное внимание преподавателей, администрации и сотрудников методических служб к ряду конкретных проблем. В их число входят унификация используемых сервисов; упрощение пользовательских интерфейсов; предотвращение избыточности используемой информации на технологическом уровне; адекватный отбор материала, осваиваемого с использованием таких технологий.

Таким образом, завершая рассмотрение использования цифровых технологий (ЦТ) как средств оптимизации проводимых со студентами неспортивных специальностей занятий по физической культуре (ФК), мы можем сделать определённые выводы.

Во-первых, хотя в демографическом плане Северо-Кавказский федеральный округ Российской Федерации (СКФО) и является самым молодым в нашей стране, численность студентов вузов в нём на данный момент представляется сравнительно небольшой. При этом большая часть учащейся молодёжи сконцентрирована в двух регионах округа. Такая ситуация говорит о том, что в большинстве других субъектов Российской Федерации, входящих в СКФО, проблемы, связанные с физическим воспитанием учащейся молодёжи, осваивающей неспортивные направления подготовки, стоят достаточно остро. В свою очередь, их решение подразумевает проведение анализа уровня физической активности студентов вузов, действующих на территории СКФО.

Во-вторых, результаты такого анализа показывают, что в современных условиях, характерных для большинства организаций ВО, осуществляющих в границах СКФО подготовку по неспортивным направлениям, занятия ФК должны характеризоваться направленностью на решение двух задач. Проведённое исследование позволило нам отнести к таким задачам необходимость широкой реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности обучающихся по неспортивным направлениям представителей студенческой молодёжи, а равно и формирование у студентов вузов округа культуры здоровья. Естественно при этом, что интенсификация использования ЦТ во время обучения ФК также должна быть направлена на решение указанных задач.

В-третьих, было определено, что к наиболее эффективным в этом плане дидактическим цифровым средствам относятся электронные библиотеки; web-платформы; облачные хранилища; средства видеоконференций; социальные сети; мобильные приложения; Google-формы; аппаратно-программные комплексы. Причём дальнейшая интенсификация их использования предполагает обязательную реализацию организационно-педагогических условий, рассмотренных в тексте статьи.

Библиографический список

1. Озерова О.А. Цифровые технологии в физическом воспитании студентов. *Северный регион: наука, образование, культура.* 2022; № 1 (49): 80–87.
2. Лепилина Т.В., Осипов А.Ю., Кравчук А.И. Использование цифровых технологий в практике физического воспитания студентов. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация.* 2024; Т. 9, № 1: 7–13.
3. Задорожнева Ю.В., Головинова И.Ю. Использование цифровых технологий в системе физического воспитания студентов вузов. *Наука-2020.* 2025; № 4 (78): 61–67.
4. *Статистика населения России: сколько людей по возрастным группам.* Available at: https://sky.pro/wiki/analytics/statistika-naseleniya-rossii-skolko-lyudej-po-vozrastnym-gruppam/#section-0
5. Магин В.А. Гражданская идентичность студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 6 (115): 327–329.
6. Малеев П.А., Вожаков В.А., Патраков В.А., Колосова Е.Р. Исследование культуры здоровья студентов вуза неспортивного профиля. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики.* 2022; Т. 3: 1111–1113.
7. Юдаев А.И. Инновационный подход к организации учебных занятий по физическому воспитанию в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 86-1: 425–428.
8. Иванова Л.А., Казакова О.А., Решетин А.А. IT-технологии и программное обеспечение образовательного процесса по физической культуре и спорту в вузах. *Концепт.* 2024; № 5: 87–98.
9. Гальчинская Л.А., Улеева Н.Г. Современные информационные технологии в системе подготовки специалистов по физическому воспитанию. *StudNet.* 2022; Т. 5, № 1: 836–845.

References

1. Ozerova O.A. Cifrovye tehnologii v fizicheskom vospitanii studentov. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura.* 2022; № 1 (49): 80–87.
2. Lepilina T.V., Osipov A.Yu., Kravchuk A.I. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v praktike fizicheskogo vospitaniya studentov. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya.* 2024; T. 9, № 1: 7–13.
3. Zadorozhneva Yu.V., Golovinova I.Yu. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v sisteme fizicheskogo vospitaniya studentov vuzov. *Nauka-2020.* 2025; № 4 (78): 61–67.
4. *Statistika naseleniya Rossii: skol'ko lyudej po vozrastnym gruppam.* Available at: https://sky.pro/wiki/analytics/statistika-naseleniya-rossii-skolko-lyudej-po-vozrastnym-gruppam/#section-0
5. Magin V.A. Grazhdanskaya identichnost' studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 6 (115): 327–329.
6. Maleev P.A., Vozhakov V.A., Patrakov V.A., Kolosova E.R. Issledovanie kul'tury zdorov'ya studentov vuza nesportivnogo profilya. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki.* 2022; T. 3: 1111–1113.
7. Yudaev A.I. Innovacionnyj podhod k organizacii uchebnyh zanyatij po fizicheskomu vospitaniyu v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 86-1: 425–428.
8. Ivanova L.A., Kazakova O.A., Reshetin A.A. IT-tehnologii i programmnoe obespechenie obrazovatel'nogo processa po fizicheskoj kul'ture i sportu v vuzah. *Koncept.* 2024; № 5: 87–98.
9. Gal'chinskaya L.A., Uleeva N.G. Sovremennye informacionnye tehnologii v sisteme podgotovki specialistov po fizicheskomu vospitaniyu. *StudNet.* 2022; T. 5, № 1: 836–845.

Статья поступила в редакцию 29.09.26

УДК 372

Su Zhipeng, *PhD Student, Department of Arts, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tenor.suzhipeng@yandex.com*

NEW PARADIGMS IN VOCAL EDUCATION AT CHINESE UNIVERSITIES: ANALYSIS OF MUSICAL-STYLISTIC CROSSOVER. The article examines the process of shaping new paradigms of vocal education in Chinese higher education institutions, driven by the growing influence of musical-stylistic crossover. The author analyzes the evolution of the Chinese vocal scene from the rigid opposition of three autonomous systems-bel canto, folk singing, and popular singing-toward their active synthesis in the creative practices of contemporary performers. Through theoretical reflection on global trends in cultural synthesis and empirical analysis of specific works by leading artists, the study constructs a systematic typology of Chinese vocal crossover. The study also spells out the stable performance paradigms that have emerged from this synthesis. One central finding points to a structural mismatch: traditional vocal training no longer fits the realities of today's stage. To bridge this gap, the author proposes a cross-over integrative training model—one that builds a musician-creator capable of stylistic analysis, technical synthesis, and cultural interpretation.

Keywords: **vocal education, musical-stylistic crossover, Chinese vocal music, style synthesis, crossover typology, Chinese performers**

Су Чжипэн*, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: tenor.suzhipeng@yandex.com*

НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ: АНАЛИЗ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ МОДЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВОГО КРОССОВЕРА

В статье исследуется формирование новых парадигм вокального образования в китайских вузах под влиянием музыкально-стилевого кроссовера. Анализируется эволюция китайской вокальной сцены от противостояния трёх систем – академического, народного и эстрадного вокала – к их активному синтезу. На основе теоретического осмысления глобальных тенденций и эмпирического анализа произведений ведущих артистов строится системная типология китайского вокального кроссовера. Выявляются устойчивые исполнительские парадигмы, возникшие в результате этого синтеза. Ключевой вывод – структурное несоответствие традиционной системы подготовки новым реалиям. Предлагается авторская модель подготовки вокалистов кроссоверно-интегративного типа, нацеленная на воспитание музыканта-творца, способного к стилевому анализу, техническому синтезу и культурной интерпретации.

Ключевые слова: **вокальное образование, музыкально-стилевой кроссовер, китайская вокальная музыка, синтез стилей, типология кроссовера, китайские исполнители**

Актуальность исследования продиктована растущим разрывом между традиционной китайской системой вокального обучения и новыми требованиями исполнительской практики. Эта система сложилась к середине прошлого века – и с тех пор мало менялась. Сегодня же от вокалиста ждут иного: свободной стилевой адаптации, умения органично соединять разные певческие манеры [1-11]. Глобальное информационное пространство ускоряет эти процессы, трансформируя сам эстетический язык искусства. Иерархические принципы культуры уступают место гибридным формам. В.Н. Сыров называет это «великим синтезом» – процессом, который стирает границы между элитарным и массовым искусством [1, с. 79]. В музыке эта тенденция особенно заметна в феномене классического кроссовера. У Ф.М. Шака кроссовер описан как процесс постепенной эклектизации музыкального вида, изначально существовавшего в замкнутой элитарной, субкультурной, расовой или этнической среде: теряя исходный набор культурных кодов, он превращается в явление, куда более отзывчивое на вкусы массовой аудитории [2, с. 301]. Формулировка удачная, но применительно к поликультурным контекстам она нередко нуждается в уточнении, и здесь любопытна корректива М.Г. Кругловой – понятие «музыкально-стилевой кроссовер», предложенное ею как более ёмкое, способное охватить многослойность художественно-стилевых взаимодействий, не сводимую к оппозиции «элитарное – массовое» [3, с. 84].

Китайское музыкальное образование в своем развитии опирается как на традиционные идеи древних философов, так и на современные западные и российские педагогические концепции [4, с. 48]. Эволюция парадигмы китайского вокального искусства (устойчивой системы представлений о «правильном» голосе, технике и репертуаре, принятой в рамках конкретной профессиональной школы, смена которой означает трансформацию эстетических ценностей и педагогических целей) отчётливо прослеживается в преодолении долговременной структуры троичного противостояния между «традиционностью народного вокала», «профессионализмом академического вокала» (бельканто) и «современностью эстрадного вокала». Как показывает в своём анализе У Хунгэ, в китайской профессиональной вокальной сфере три системы, исходя из различных эстетических установок и технических требований, оказались обособлены друг от друга. Результатом стали несовпадающие дискурсы и критерии оценки – и, как следствие, внутреннее напряжение [5, с. 122]. Исторически сложилось так, что три вокальные традиции выстроили собственную систему координат с жёсткими границами. Академический вокал удерживал статус «высокого искусства», народный вокал обвинял академистов в «чужеземности», а эстрадный вокал считал обе эти системы элитарными и устаревшими. Это разделение въелось в институциональную реальность. Диагностика текущего состояния системы выявляет ряд системных ограничений: курсовая система сохраняет жесткую блочную структуру; содержание обучения не включает в репертуар произведения современных кроссовер-авторов; тренировка навыков не формирует способности к стилевой адаптации.

По-настоящему глубокие сдвиги начались в XXI веке. Развитие цифровых медиа привело к тому, что звуковое восприятие стало «мозаичным», что порождает спрос на интегративные звуковые продукты. Культурный рынок – телешоу, стриминговые сервисы – быстро уловил этот запрос. Шао Минян фиксирует: современная музыкальная культура Китая вошла в фазу активных преобразований, движущих сил несколько – это и трансформация механизмов культурной передачи, и стремление заявить о себе на мировой сцене [6, с. 125]. Для китайского вокального искусства это означает медленный дрейф от разобщённости к интеграции. При этом внутри самой сцены зреет напряжение: практика ушла далеко вперёд, а система обучения осталась прежней. Преодоление этого разрыва требует системного пересмотра подходов. Это расхождение между педагогическими установками и реальными запросами художественной практики, собственно, и находится в центре нашего исследовательского внимания. Именно оно задаёт главный вопрос всей работы.

Среди российских исследований, посвящённых вокальному кроссоверу, можно выделить работы И.А. Дымы [7], А.Е. Кромы [8], М.Г. Кругловой [3], В.Н. Сырова [1] и Ф.М. Шака [2]. Их объединяет интерес к механизмам стилевого взаимодействия и семантике кроссоверных форм. Китайские авторы – Ван Мэнюнь [9], У Хунгэ [5], Фан Или [4], Шао Минян [6] – сосредоточены на анализе творчества конкретных исполнителей-кроссоверов и методических вопросах. Однако и те, и другие, как правило, ограничиваются либо макроанализом, либо разбором отдельных примеров. Целостной педагогической концепции, которая

переводила бы художественный опыт в образовательную модель, пока не предложено. Настоящая работа призвана заполнить этот пробел.

Цель работы – выявление, структурирование и теоретическое обоснование вокально-педагогических парадигм, сформировавшихся в практике китайского музыкально-стилевого кроссовера, и разработка на этой основе модели модернизации образовательного процесса.

Задачи: 1) проанализировать эволюцию китайской вокальной сцены и диагностировать системные ограничения текущей образовательной модели; 2) построить типологию исполнительских моделей музыкально-стилевого кроссовера на основе эмпирического анализа творчества ведущих артистов; 3) разработать и теоретически обосновать модель подготовки вокалистов кроссоверно-интегративного типа.

Научная новизна заключается в построении системной типологии китайского вокального кроссовера и разработке педагогической модели, интегрирующей принципы стилевого синтеза.

Теоретическая значимость состоит в обогащении теории музыкального образования и вокалогии за счёт введения понятия «кроссоверно-интегративный тип» вокалиста.

Практическая значимость определяется возможностью внедрения разработанных модулей (реструктуризация учебного плана, инновационные методы преподавания, расширение практических платформ) в образовательный процесс китайских консерваторий.

В методологическом плане работа опирается на несколько взаимодополняющих инструментов. Историко-культурный подход помогает увидеть в возникновении кроссовера закономерный отклик на культурные сдвиги. В основу исследования положен сравнительно-типологический метод, который даёт возможность систематизировать материал и выявить общие структурные основания кроссоверных форм. Эмпирический анализ опирается на музыкально-аналитическую деконструкцию, то есть детальный разбор конкретных произведений. Метод педагогического проектирования используется при разработке образовательной модели. Материалом исследования послужил репертуар семи ведущих китайских исполнителей-кроссоверов: У Бися, Тань Вэйвэй, Чжоу Шэнь и Лэй Цзя. Такой выбор объясняется тем, что каждый из перечисленных артистов представляет самостоятельный, качественно иной тип художественной стратегии в работе со стилевым синтезом, а это в свою очередь даёт основание для построения обобщённой типологии.

Системное осмысление кроссовера едва ли возможно без опоры на типологию, а конкретный репертуар как раз даёт материал, от которого можно оттолкнуться в дальнейшей деконструкции вокальных парадигм.

1. Академический вокал + народный вокал. Кроссовер академического вокала и народного вокала является одним из наиболее ранних направлений стилевой гибридизации в Китае. Он формировался в контексте внедрения европейской системы музыкального образования и поиска путей «национализации» заимствованной техники. Данная модель предполагает использование опорного, «маскированного» звукоизвлечения и развитой дыхательной техники применительно к народным мелодиям или оригинальным сочинениям в стиле «новой народной песни».

В известной мере равновесие между двумя вокальными системами Лэй Цзя держит почти нарочно, напоказ. База у неё академическая – консерваторская подготовка это обеспечила. А вот народная интонационность – открытая манера звукоизвлечения, характерная артикуляция гласных региональных стилей – держится не по инерции. Это осознанный выбор. Резонаторная настройка близка к академической. Тембр и подача текста остаются узнаваемо «народными». Голос не мимикрирует ни под бельканто, ни под фольклорную резкость звучания; он существует в этом осознанно удерживаемом равновесии, и, по нашему наблюдению, именно данная устойчивость и отличает её манеру от менее продуманных попыток смешения стилей. Хорошая иллюстрация – «Тростниковые цветы». Академическая опора дыхания здесь неизменна на всём протяжении песни. Интонационный рисунок, однако, отсылает уже к другой традиции – плавные подъезды к звуку, распевность гласных выдают народное происхождение мелодики. Для китайского слушателя подобное сочетание, впрочем, вовсе не читается как «скрещивание» двух систем. Скорее это единый вокальный язык, сложившийся задолго до появления самого термина «кроссовер».

2. Академический вокал + эстрадная вокал. Кроссовер академического вокала и эстрадного вокала формируется позже и связан с процессами глобализации и расширением музыкального рынка в Китае, начиная с 1980-х годов. Здесь в качестве стилевого фона выступает эстрадная музыка, а академический вокал функционирует как маркер высокого профессионализма. На уровне музыкального языка сохраняются ключевые параметры поп-музыки, а вокальный план несёт признаки академического звукоидеала. В результате формируется особый подтип «эстрадно-академического» вокала. Особое значение приобретает визуально-сценический аспект: эстрадное пространство требует большей непосредственности и свободной пластики, что порождает новый тип артистической идентичности – «кроссовер-артист».

«Большая рыба» Чжоу Шэня, пожалуй, лучший пример подобной «невидимой» интернализации бельканто. Певческая позиция поставлена академически, задача же перед ней стоит совсем не оперная: вместо насыщенного тёмного тембра слышится лёгкое, почти невесомое звучание с андрогинной окраской. Легато вычерчено плавно, дыхание держит длинные фразы без напряжения. В кульминациях певец совершает переход между регистрами настолько бесшовно, что именно там и прорезается узнаваемый прозрачный голос. Граница между «высоким» и «массовым» тут не столько сглажена, сколько теряет смысл как таковая – школа не исчезает, а растворяется внутри поп-формы.

3. Народный вокал + эстрадная вокал. Кроссовер народного вокала и эстрадного вокала является одним из наиболее масштабных направлений гибридизации, тесно связанных с процессом «поиска корней» и формирования современной национальной идентичности. Внутри данной модели выделяются несколько направлений: прямое «одевание» народных мелодий в эстрадную аранжировку («Горные песни, как весенние реки», «Песня юности»); создание оригинальных эстрадных композиций в стиле «новой народной песни» («Сюаньцзин», «Дорога в небеса») и более радикальные эксперименты в русле фолк-рока и world music («Всё сущее рождается», «Ночь в Улан-Баторе»). Принципиально важным является вопрос о степени сохранности аутентических признаков народной песни: здесь формируется широкая шкала от фольклоризации поп-музыки до эстрадизации фольклора.

Ярким примером рискованного экспериментального слияния современной рок-эстетики и древнего фольклорного наследия является композиция Тань Вэйвэй «Добавлю тебе немного цвета». Материал в данном случае не поддаётся гладкому синтезу: соединение рок-эстетики с архаичным фольклором происходит рискованно, на грани стилевого срыва. Народный вокал, полученный певицей, выполняет здесь роль не привычной опоры, а скорее фона, от которого исполнительница сознательно отталкивается. Грубая ритмика, гортанные выкрики, намеренная хрипота образуют целостную систему выразительных средств, а не случайный набор приёмов. Показательна работа с регистровым переключением: «разрыв» (break), который обычно принято сглаживать, здесь, напротив, сохраняется и превращается в самостоятельный исполнительский приём. При этом дыхательная опора остаётся сугубо народной. Длинные фразы выдерживаются без форсировки, что редко встречается в рок-манере и указывает на скрытую техническую дисциплину под внешне «диким» звучанием.

4. Наиболее сложной и показательной с точки зрения полистилистики является модель трёхкомпонентного кроссовера, где одновременно взаимодействуют все три традиции. Вокалистка У Бися демонстрирует высочайшую степень стилевой интеграции на уровне чистой исполнительской техники, виртуозно сочетая различные манеры и мгновенно переключаясь между манерами в таких произведениях, как «Лунный чертог», «Приключение ранней весной» и «Песня о Чилэ». В данном случае речь идет о принципиально новом качестве синтетического художественного целого. Социокультурно трёхкомпонентный кроссовер выполняет функцию символического «собирания» культурного пространства.

Наиболее наглядно этот тройной синтез раскрывается в «Лунном чертоге». Сама песня выстроена вокруг элементов традиционной оперной манеры (сицюй), но в интерпретации У Бися она превращается в трёхслойный образец. Первый слой – поп-основа: в куплетах певица использует лёгкое, почти разговорное звукоизвлечение на придыхании, интонация окрашена ленивой повествовательностью – это типичная эстрадная подача. Второй слой – народная яркость: на поэтических строках тембр мгновенно переключается в узнаваемый «песенный» регистр У Бися – сладкий, прозрачный, резко выдвинутый вперёд, с хрустальной артикуляцией, в которых безошибочно угадывается её глубинная народно-певческая природа. Третий слой – бельканговый фундамент: в кульминации, где большинство исполнителей прибегают к фальцету, имитируя оперные верхи, У Бися демонстрирует подлинную колоратурную технику. Сверхвысокие скачки исполняются на полностью раскрытых резонаторах и глубокой дыхательной опоре – это чистое западное бельканто. Колоратура здесь не орнамент, а главная несущая конструкция и эмоциональный взрыв произведения. Именно такое трёхкомпонентное совмещение, где каждый пласт не маскируется, а сознательно проявляется и подчиняется единому художественному замыслу, и порождает то новое качество синтетического целого, о котором шла речь.

Художественные манеры исполнителей сильно различаются, однако при анализе четырёх выделенных типов мы замечаем единую закономерность. Для любого певца актуально одно важное условие: поверхностное знакомство с несколькими стилями не является достаточным. Необходимо довести владение хотя бы одной вокальной техникой до автоматизма, сделать её своей базовой основой, на которой строится дальнейший стилевой синтез. Только надёжный технический базис даёт певцу право на осознанный художественный выбор, исключающий слепое интуитивное копирование чужих исполнительских приёмов.

Есть и ещё один срез, без которого картина останется неполной, – вопрос профессиональной идентичности. Все разобранные артисты движутся внутри кроссовера каждый своей траекторией, но ни для одного из них этот путь не оборачивается разрывом с профессиональной принадлежностью – скорее наоборот, стилевой синтез становится средством её расширения и углубления. Задача модели подготовки вокалистов кроссоверно-интегративного типа состоит вовсе не в том, чтобы размыть профессиональную идентичность студента: эту идентичность необходимо укрепить, довести до такой степени устойчивости, при которой она способна выдержать полноценный художественный диалог с другими традициями и не рассыпаться при первом же серьёзном стилевом испытании.

Теоретическое осмысление кроссовера в современной науке во многом опирается на потребность зафиксировать те самые «пограничные» стилевые

явления, которые исторически сложившиеся жанровые рамки попросту не в состоянии описать [8, с. 86]. И.А. Дыма связывает работу исполнителя в жанре вокального кроссовера с довольно специфическим умением – способностью «перекодировать» стилевые слои музыкального материала [7, с. 124]. Причём, как подчёркивает исследователь, происходит эта трансформация вовсе не на условной границе между стилями, а внутри самого процесса исполнения, в тот момент, когда голос уже звучит. О перспективах взаимодействия академической классики и массовых жанров в музыкально-педагогической работе пишет и Ван Мэнюнь [9, с. 218]. Аналогичные идеи высказывают Т.Ф. Фурсенко и М.Е. Маймур. Исследователи подчёркивают, что сближение разнородных художественных феноменов требует модернизации учебных программ вокальной подготовки и педагогических методик, используемых в высших музыкальных школах [10, с. 318].

Сравнение представленных теоретических положений с эмпирическими материалами анализа исполнительской практики приводит к важному выводу: китайский вокальный кроссовер не стоит рассматривать как стихийный, неупорядоченный эксперимент отдельных музыкантов. Перед нами осознанно формируемая художественная практика, внутри которой сложились устойчивые, воспроизводимые творческие модели. Их изучение и систематизация позволяют заложить основу для разработки модели профессионального обучения вокалистов кроссоверно-интегративного направления.

Модель, соответственно, разворачивается в трёх взаимосвязанных модулях трансформации.

Модуль I. Реструктуризация учебного плана. Прежде всего сохраняются и модернизируются базовые технические курсы – академический, народный, эстрадный вокал, но цель их смещается: не подготовка «узкого специалиста», а глубокое владение одной техникой как «родным языком», с пониманием её эстетических принципов изнутри. Вводится новый стержневой блок курсов кроссоверной интеграции: «Анализ и исполнение произведений китайского вокального кроссовера» (на материале Чжоу Шэня и других), «Тренинг по интеграции вокальных техник» (практикум по совмещению разных типов дыхания, резонанса, артикуляции), «Современная сценическая практика» (синтез вокала, актёрского мастерства, сценического движения). Дополняет картину расширение общегуманитарного блока – курсы вроде «Истории китайской оперы», «Истории популярной музыки», «Мировой музыкальной культуры», дающие студенту понимание генезиса тех кодов, с которыми ему предстоит работать на практике. Гуманитарная подготовка в этом смысле удерживает от поверхностного эклектизма и превращает стилевые заимствования в жест, продуманный исторически и культурно, а не случайный.

Модуль II. Инновации в методике преподавания. Мастер-классы с приглашением практикующих артистов-кроссоверов передают живой опыт решения художественных задач – тот, что трудно вычитать из учебника. Проектное обучение предполагает, что студенческая группа реализует кроссовер-проект целиком, от концепции до сценического показа (пример – тематический концерт «Диалог рока и оперы»). Кейс-метод в связке с технологией «перевёрнутого класса» ставит в центр занятия разбор конкретных произведений, скажем, Тань Вэйвэй или У Бися, а роль преподавателя смещается от транслятора знаний к модератору дискуссии, помогающему студенту выработать собственную мировоззренческую парадигму [11, с. 148]. Дополняет эти подходы метод компаративного вокального анализа – сопоставление нескольких стилевых версий одного произведения, обостряющее слух к деталям исполнения и работающее на стыке аналитики и практики.

Модуль III. Расширение практических платформ. Первый элемент – постоянно действующая «Вокальная кроссовер-мастерская», пространство для репетиций и лабораторных проб без давления публичного результата. Второй – устойчивые связи с индустрией: оперными театрами, продюсерскими компаниями мюзиклов, фестивалями современной музыки, открывающие студентам путь к стажировкам и заметно ускоряющие профессиональное становление.

Вместе с тем важно очертить границы реализации предложенной педагогической концепции. Авторская модель построена под особенности сложившейся в Китае трёхкомпонентной системы вокального обучения, поэтому прямое копирование её механизмов в образовательные практики других культурных пространств невозможно – требуется глубокая контекстная адаптация под местные художественные традиции и педагогические нормы. Дополнительным ограничением является исключительно теоретический характер разработки. На данный момент модель не прошла апробацию в реальных условиях высших музыкальных учебных заведений. Для подтверждения её практической эффективности предстоит решить комплекс сопутствующих задач: сформулировать унифицированные измеримые показатели оценки стилевой компетенции обучающихся, организовать пилотные учебные модули на базе вокальных факультетов и сравнить динамику профессионального развития студентов экспериментальных и контрольных групп. Решение этих практических задач станет основным вектором дальнейших авторских научных изысканий.

Исследования показывают: три направления, которые долгое время сосуществовали в китайском вокальном искусстве порознь, а порой и в явном противостоянии – академический вокал, народный вокал и эстрадный вокал – в современной художественной практике всё более сближаются, и былая непроницаемость границ между ними понемногу уходит в прошлое. Вузовское же вокальное образование по-прежнему держится старой модели, и именно узость этой модели образует тот узел противоречий, который реформе предстоит распутывать в первую очередь. Анализ творчества показательных исполнителей позволил выделить четыре типа стилевого кроссовера, и на этой основе выстраивается трёхуровневая программа обновления образовательной модели.

Смешение музыкальных стилей, если подытожить сказанное, вряд ли стоит считать преходящей модой: за ним стоит более глубинная сила, подталкивающая саму парадигму вокального образования к пересмотру. Выстроенная типология вместе с предложенной методикой призвана сократить разрыв между учебным процессом и реальной художественной практикой, а вместе с тем закладывает основу для дальнейшей разработки условий обучения, нацеленных на освоение китайскими студентами-вокалистами приёмов музыкально-стилевого кроссовера.

Библиографический список

1. Сыров В.Н. *Музыка «третьего пласта» в жанрово-стилевых диалогах*. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2024.
2. Шак Ф.М. *Джаз и массовая музыка в социокультурных процессах второй половины XX – начала XXI века*. Диссертация … доктора искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2018.
3. Круглова М.Г., Су Ч. Феномен классического кроссовера на пути сближения массовой и академической музыки. *Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке*. 2025; № 3 (35): 76–88.
4. Фан И., Коновалова С.А. Китайские философы о музыкальном воспитании и современные педагоги о вокальном образовании. *Интерактивная наука*. 2021; № 5 (60): 47–49.
5. 吴红歌. 音乐美学视域下的声乐演唱跨界问题探析. *星海音乐学院学报*. 2013; 第3期: 第122–127頁. У Х. Анализ проблемы кроссовера в вокальном исполнении с позиций музыкальной эстетики. *Вестник Синхайской консерватории*. 2013; № 3: 122–127. DOI: 10.3969/j.issn.1008-7389.2013.03.017.
6. Шао М., Петрова А.М. «Чжунгофэн» в цифровую эпоху: реконструкция традиций и воспроизводство культуры. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2025; № 4 (73): 125–136.
7. Дыма И.А., Пчелинцев А.В. Полидеятельность как компонент творческой активности кроссовер-музыканта. *Культурная жизнь Юга России*. 2024; № 4 (95): 124–132. DOI: 10.24412/2070-075X-2024-4-124-132.
8. Кром А.Е. Кроссоверы: Сущность понятия и опыт его применения в изучении американского минимализма. *Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных*. 2019; № 3 (30): 86–90.
9. Ван М., Яковлева Е.Н. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021; № 2 (58): 214–220.
10. Фурсенко Т.Ф., Маймур М.Е. Тенденции развития современного вокального образования в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; № 86 (2): 316–318.
11. Стачинский В.И., Ротерс Т.Т. Особенности методической модели формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 146–149.

References

1. Syrov V.N. *Muzyka «tret'ego plasta» v zhanrovo-stilevyh dialogah*. Sankt-Peterburg: Lan'; Planeta muzyki, 2024.
2. Shak F.M. *Dzhaz i massovaya muzyka v sociokul'turnyh processah vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka*. Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2018.
3. Kruglova M.G., Su Ch. Fenomen klassicheskogo krossovera na puti sblizheniya massovoj i akademicheskoj muzyki. *Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke*. 2025; № 3 (35): 76-88.
4. Fan I., Konovalova S.A. Kitajskie filosofy o muzykal'nom vospitanii i sovremennye pedagogi o vokal'nom obrazovanii. *Interaktivnaya nauka*. 2021; № 5 (60): 47-49.
5. 吴红歌. 音乐美学视域下的声乐演唱跨界问题探析. *星海音乐学院学报*. 2013; 第3期: 第122–127頁. U H. Analiz problemy krossovera v vokal'nom ispolnenii s pozicij muzykal'noj `estetiki. *Vestnik Sinhajskoj konservatorii*. 2013; № 3: 122-127. DOI: 10.3969/j.issn.1008-7389.2013.03.017.
6. Shao M., Petrova A.M. «Chzhungof`en» v cifrovuyu `epohu: rekonstrukciya tradicij i vosproizvodstvo kul'tury. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2025; № 4 (73): 125-136.
7. Dyma I.A., Pchelincev A.V. Polideyatel'nost' kak komponent tvorcheskoj aktivnosti krossover-muzykanta. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2024; № 4 (95): 124-132. DOI: 10.24412/2070-075X-2024-4-124-132.
8. Krom A.E. Krossovery: Suschnost' ponyatiya i opyt ego primeneniya v izuchenii amerikanskogo minimalizma. *Uchenye zapiski Rossijskoj akademii muzyki im. Gnesinyh*. 2019; № 3 (30): 86-90.

9. Van M., Yakovleva E.N. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie v Kitae: tendencii i perspektivy. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021; № 2 (58): 214-220.
10. Fursenko T.F., Majmur M.E. Tendencii razvitiya sovremennogo vokal'nogo obrazovaniya v vysshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 86 (2): 316-318.
11. Stachinskij V.I., Roters T.T. Osobennosti metodicheskoj modeli formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya buduschih koncertnyh ispolnitelej na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 146-149.

Статья поступила в редакцию 20.08.26

УДК 378

Tanaeva Z.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Constitutional and Administrative Law of the Law Institute, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tanaevazr@susu.ru*

PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL AND VALUE-BASED ORIENTATIONS IN LEGAL EDUCATION. The article is devoted to the currently topical issue of developing university students' professional and value-based orientations during the process of their studies. A purposeful process for such orientations developing is a key factor for future professional success. The issue is particularly relevant in the context of legal education. The article reveals conceptual principles related to the notions of "values" and "professional value-based orientations." It also offers the author's definition of the core concept, adapted to the professional legal activities. The proposed structure includes the following components – value-goals, value- knowledge, value-skills, value-qualities, and value-results. A set of pedagogical provisions contributing to the developing of future lawyers' professional and value-based orientations is determined on the basis of the analysis of legal regulations and scientific resources, as well as on the students' survey data on the research problem. The methodological foundation is reflected in the clarification of the key scientific concepts of the research and in the description of pedagogical provisions and research results.

Keywords: **legal education, professional value-based orientations, value-based participatory approach, stimulation of cognitive-and-creative activity, university-employer partnership, legal clinic**

З.Р. Танаева*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южно-уральский государственный университет (национальный исследовательский университет», г. Челябинск, E-mail: tanaevazr@susu.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме развития профессионально-ценностных установок студентов вузов в ходе обучения. Целенаправленный процесс развития профессионально-ценностных установок студентов выступает основным фактором успешной профессиональной деятельности. Наиболее актуальным является рассмотрение данной проблемы применительно к юридическим вузам. В статье раскрываются концептуальные положения, связанные с понятиями «ценности» и «профессионально-ценностные установки», дается авторское определение основного понятия, адаптированное к сфере профессиональной деятельности юристов, в структуре которого выделяются ценности-цели, ценности-знания, ценности-умения, ценности-качества, ценности-результат. На основе анализа нормативных правовых актов и научной литературы, результатов опроса студентов по проблеме исследования выявлен комплекс педагогических условий, способствующих развитию профессионально-ценностных установок будущих юристов. Методологическая основа находит отражение в уточнении ключевых научных понятий исследования, описании педагогических условий и результатов исследования.

Ключевые слова: **юридическое образование, профессионально-ценностные установки, ценностно-партисипативный подход, стимулирование познавательно-творческой деятельности, партнерское взаимодействие» вуз-работодатель», юридическая клиника**

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями развития общества в социальной сфере. В условиях трансформации социальных запросов происходит развитие ценностных ориентиров современной молодежи. Основные направления деятельности в этой сфере отражены в Указе Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Среди главных целей выделено «воспитание в духе уважения к традиционным ценностям как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности». Безусловно, проблемы, с которыми сталкивается наше общество, неизбежно сказываются и на состоянии образования, прежде всего, профессионального. Современная система профессионального образования должна готовить не только выпускника-профессионала, востребованного на рынке труда, но и специалиста с сформированной системой ценностных установок, основанной на традиционных российских ценностях. Профессионально-ценностные установки в этих условиях выступают в качестве ведущих профессиональных целей, обусловливающих эффективность выполнения поставленных служебных задач и должны закладываться в процессе обучения в вузах.

Сложность происходящих в российском обществе социально-политических преобразований, снижение престижа юридических профессий, а также уровня доверия населения к представителям этой профессии предъявляют особые требования к развитию профессионально-ценностных установок будущих юристов, необходимых для успешной самореализации в служебной деятельности на основе этических стандартов. Следует отметить, что в условиях вуза под влиянием факторов профессионального самоопределения, как внешних, так и внутренних, система профессиональных ценностей может подвергаться значительным изменениям. В связи с этим исследование вопросов, связанных с формированием целостной системы профессионально-ценностных установок у студентов юридических вузов, способных в дальнейшем противостоять внешним и внутренним угрозам национальной безопасности государства, приобретает особую значимость.

Целью научной статьи является выявление и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессионально-ценностных установок будущих юристов. Задачи, необходимые для достижения цели:

– раскрыть сущность понятия «профессионально-ценностные установки будущих юристов»;

– определить методологическую основу развития профессионально-ценностных установок будущих юристов;

– сформулировать комплекс педагогических условий, способствующий эффективному развитию профессионально-ценностных установок будущих юристов.

Научная новизна исследования заключается в создании на основе выявленных методологических подходов с учетом особенностей юридического образования комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессионально-ценностных установок будущих юристов.

Теоретическая значимость выражается в уточнении понятийно-терминологического аппарата исследования, включающего такие понятия, как «ценности», «профессионально-ценностные установки», «профессионально-ценностные установки будущего юриста» с позиции ценностно-партисипативного подхода.

Практическую значимость исследования составляют предложенные формы методического и дидактического обеспечения учебного процесса в рамках реализации комплекса педагогических условий.

Сочетание задач теоретического и прикладного характера обусловило выбор методов:

– изучение нормативно-правовых оснований исследования и научной литературы для описания соответствующего понятийного аппарата;

– организация опроса студентов для обоснования актуальности проблемы исследования;

– обобщение эффективного собственного педагогического опыта для описания содержания комплекса педагогических условий.

Возможности плодотворного использования идеи о влиянии профессионально-ценностных установок специалистов на эффективное выполнение профессиональных задач доказана многими современными исследователями (И.А. Владимиров, Д.А. Бисерова, Г.И. Давыдова, А.А. Жакиенова, А.А. Макарова, И.И. Прошина, Н.А. Самойлик, С.И. Самыгин и др.). Важно отметить, что отправным моментом всех положений является осмысление понятия «ценность». В связи с тем, что понятие «ценности» имеет междисциплинарный характер, оно рассматривается в науке с разных методологических позиций. Так, в современной философской литературе ценность рассматривается с точки зрения циви-

лизационного подхода, то есть ценности, как «суверенная государственность, византийская модальность сакральных ценностей, нравственные ценности коллективизма, самодостаточный, альтруистический и ментально открытый другим народам характер русского человека» [1, с. 9]. В социологии понятие ценности имеют социально-политический контекст, как «убеждения политического содержания и цели человека или социума, отражающие в их психике (общественном сознании) устойчивую позитивную значимость определенных принципов, смыслов и феноменов и являющиеся ориентирами в общественно-политическом и культурном процессе» [2, с. 13]. В психологической науке ценности рассматриваются как «ядро личности, способствуют её гармоничному развитию в условиях постоянного взаимодействия индивидуальных особенностей, социальных норм и культурных ценностей» [3]. С точки зрения А.С. Великановой (Герасимовой), Е.Б. Шейфель, Э.Н. Каишевой и др., «ценностно-смысловая сфера направляет человека в его деятельности, помогая ему выбрать цели и действовать в соответствии со своими убеждениями» [3]. Следуя данной концепции, А.Л. Солдатченко отмечает личностную значимость ценностей в определении жизненных ориентиров, «направляющих деятельность и выступающих основой для выстраивания отношений с социальной средой» в образовательной среде [4, с. 6]. Идея о ключевой роли ценностно-смысловой сферы личности в управлении поведением человека выступает отправной точкой исследования понятия «профессионально-ценностные установки». Как отмечает А.А. Жакиенова, «профессионально-ценностные установки представляют собой более глубокий уровень личностной регуляции, интегрирующий ценности, убеждения и установки, направленные на конкретную профессиональную деятельность [5, с. 266]. Давая общую характеристику понятию «профессионально-ценностные установки», исследователи выделяют его особенности и компоненты. Так, с точки зрения И.П. Греховой, М.Э. Гузич, Н.П. Плехановой и др., профессионально-ценностные ориентиры определяют профессиональную компетентность специалиста в целом [6, с. 20]. Д.А. Бисерова, И.И. Прошина и др. рассматривают профессионально значимые ценностные ориентации как один из компонентов профессионально обусловленной структуры личности специалиста, позволяющий оценить и отрегулировать деятельность [7, с. 327]. Наше понимание категории «профессионально-ценностные установки» соотносится с мнением А.А. Жакиеновой, по мысли которой это динамическая и целостная система личностно значимых ценностей, убеждений, которая определяет отношение и готовность к осуществлению профессиональной деятельности [5].

Таким образом, многообразие и всесторонность научных подходов к понятию «профессионально-ценностные установки» дает возможность определить его как один из факторов эффективной профессиональной деятельности. Развитие соответствующих профессионально-ценностных установок требует определения профессиональных приоритетов уже в процессе обучения в высшей школе. При этом использование понятия «профессионально-ценностные установки» в педагогической практике рассматривается с точки зрения практической направленности, конкретизации его к особенностям развития профессионально-ценностных установок в рамках направления подготовки (специальности) студентов на основе диалогических взаимоотношений студентов с педагогами.

Несмотря на достаточно большой спектр педагогических исследований, посвященных изучению профессионально-ценностных установок студентов вузов, обучающихся по различным специальностям, специфика профессионально-ценностных установок студентов юридических специальностей остается недостаточно изученной. На наш взгляд, специфика заключается в развитии профессионально-ценностных установок, определяемых с точки зрения профессионального правосознания и социальной ответственности, направленной на добросовестное исполнение служебного долга и возложенных обязанностей по защите прав и законных интересов граждан, обеспечению законности и правопорядка. Проведенный анализ содержания понятия «профессионально-ценностные установки» в педагогических исследованиях позволил нам выделить следующие взаимосвязанные компоненты в структуре данного понятия: ценности-цели, ценности-знания, ценности-умения, ценности-качества, ценности-результат. Ценности-цели задают определенную направленность образовательного процесса с учетом потребностей и интересов обучающихся. Ценности-знания отражают результат осознания студентами необходимости теоретических знаний и признания их стратегическими целями. Ценности-умения предполагают соотнесение теоретических знаний и практических умений в профессиональной подготовке. Ценности-качества выступают основой для развития профессионально-ценностных установок, придают личностное отношение к будущей профессиональной деятельности. Ценности-результат составляют мотивационную основу поведения студента.

Такое представление о профессионально-ценностных установках, обоснование структурных компонентов данного понятия способствует осознанию методологических основ организации учебного процесса по формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности. Для определения методологических требований к исследованию проблемы важно было учесть специфику профессионально-ценностных установок студентов юридических специальностей, соответствие требованиям ФГОС и образовательной программе. В результате мы пришли к пониманию ценностно-партисипативного подхода, который заключает в себе общесоциальные ценности, ценности избранной профессии, ценностно-смысловую сферу личности, предопределившие направление учебного процесса в рамках субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучаемого. Ценностный подход дал возможность исследовать проблему с точки зрения принятия ценностных приоритетов, с позиции которых развиваются профессионально-ценностные установки. Партисипативный подход позволил описать способы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, находящихся в отношениях сотрудничества, взаимной ответственности за достижение поставленных целей. На наш взгляд, только в рамках диалогического взаимодействия студента и преподавателя создаются условия, в которых развитие профессионально-ценностных установок осуществляется как результат совместной деятельности, в котором студент выступает как свободная творческая личность, в результате чего формируется субъектная позиция к профессионально-смысловым ценностям, что позволяет ему ощутить рост своей профессиональной компетентности.

Таким образом, с позиции ценностно-партисипативного подхода рассматриваем профессионально-ценностные установки студентов юридических специальностей как интегративное личностно-профессиональное качество, которое проявляется во взаимосвязи профессиональной деятельности с общечеловеческими ценностями, профессиональным правосознанием, служебным этикетом и формируется в рамках взаимосвязанного процесса субъект-субъектных отношений преподавателя и студента.

В нашем исследовании в основу определения критериев развития профессионально-ценностных установок студентов положены выделенные структурные компоненты. По этим критериям на базе Юридического института Южно-Уральского государственного университета провели исследование профессионально-ценностных установок студентов на начальном этапе обучения путем опроса по разработанной автором анкете. Акцент, сделанный нами на студентах первого года обучения, неслучаен, ибо на этапе выбора профессии обучающиеся руководствуются имеющейся системой ценностей, на основе которой формируется стратегия профессионального становления. В опросе приняли участие 160 студентов первого и второго года обучения. По критерию ценности-цели у респондентов присутствует четкое понимание значимости профессии юриста, в то же время только половина из них четко осознает, каких успехов желает достичь в перспективе. По критериям ценности-знания и ценности-умения выявлена статистически значимая взаимосвязь между теоретическими знаниями и практическими умениями. 93% респондентов уверены в том, что на работе необходимо постоянно демонстрировать знаниевые способности, основанные на умениях применять знания на практике. При этом только 39% респондентов уверены в том, что теоретические знания усваиваются только при изучении дисциплин, 55% опрошенных считают внеаудиторную подготовку как основа получения практических умений и навыков. Опрос показал, что более выражены у студентов ценности-качества. 93% респондентов уверены, что обладают профессионально значимыми качествами, осознают социальную значимость профессиональной деятельности юриста. Безусловно, это говорит о развитости у студентов таких качеств, как ответственность, дисциплинированность, гуманность и т.д. Однако, на наш взгляд, такая уверенность у студентов первого курса строится на субъективной оценке, а не объективной оценке трудностей будущей профессиональной деятельности. Задача педагога минимизировать риски, связанные с недопонимаем собственных возможностей, в связи с этим с возникающими реальными проблемами повседневной служебной деятельности. По критерию ценности-результат материальные потребности не являются приоритетным в профессиональном карьерном росте. 76% респондентов считают, что труд – это не только удовлетворение материальных потребностей. Следует отметить осознание студентами своей значимости в профессиональном коллективе. 85% опрошенных думают, что уважение коллег – один из важных факторов эффективности работы.

Таким образом, проведенный опрос позволил сделать вывод о том, что структура профессионально-ценностных установок у студентов первого года обучения по юридическим специальностям отличается ярко выраженным интересом к профессии юриста на основе субъективного опыта.

Развитие профессионально-ценностных установок у студентов будет успешно при наличии комплекса определенных педагогических условий, учитывающих содержание профессиональной деятельности будущих юристов, возможности ценностно-партисипативного подхода, требований юридического вуза к подготовке юристов. На основе анализа нормативных правовых актов и научной литературы, результатов опроса студентов по проблеме исследования, анализа собственного опыта работы выявлен комплекс педагогических условий, способствующих развитию профессионально-ценностных установок будущих юристов:

- стимулирование познавательно-творческой деятельности студентов;
- организация партнерского взаимодействия «вуз-работодатель»;
- использование ресурсов юридических клиник.

Специфика стимулирования познавательной деятельности студентов проявляется в характере управления этим процессом, которая основывается на партнёрских отношениях в системе «преподаватель – студент». При этом педагогическое стимулирование определяется не материальной стороной, а активизацией познавательной деятельности студентов через различные методы и средства обучения. Стимулирование нацеливает студента на развитие интереса к выбранной профессии, способствует развитию самоуправляемого процесса. Следовательно, внешние условия становятся мотивообразующими действиями,

которые способствуют формированию у студентов положительной мотивации учения, включающей в себя потребности, ценности, составляющие общую и профессиональную направленность личности. Стимулирование позволяет педагогу, с одной стороны, индивидуализировать познавательную деятельность студентов, с другой, объединить студентов для решения определенной проблемы. Учитывая возможности стимулирования познавательной деятельности студентов в развитии профессионально-ценностных установок, выделим стимулы, используемые в процессе профессиональной подготовки будущих юристов.

Стимулы, связанные с организацией познавательной деятельности студентов при изучении юридических дисциплин. Сама методика проведения занятий преподавателем должна стимулировать студентов к самооценке, совершенствованию собственных знаний. На наш взгляд, в наибольшей степени задачам профессиональной подготовки соответствуют занятия, обозначенные по активному методу обучения, такие как решение служебных задач, ролевая игра, в ходе которой студенты, исполняя профессиональные роли, самостоятельно и оперативно анализируют ситуацию, тем самым обеспечивая реальный характер имитации, что говорит о самоорганизации участников игры. При анализе ситуаций преподавателю необходимо стимулировать обучаемых к использованию самооценки и взаимооценки.

Стимулы, связанные с характером взаимоотношений: делегирование определенных полномочий, к примеру, выдвижение целей, привлечение к принятию решений, опора на индивидуальный поиск знаний и т. д.

Использование ресурсов организационной культуры, предполагающей организацию образовательного процесса на основе соучастия, ценностей, которые воплощены в учебной группе и задают ориентиры для их поведения.

В условиях возникающих проблем с трудоустройством молодых специалистов юридического профиля организация партнерского взаимодействия «вуз-работодатель» должна выходить за рамки формальных договоров о проведении производственных практик. Активное участие работодателей на каждом этапе образовательного процесса (описание профессиональных компетенций, востребованных в современных условиях, согласование содержания образовательных программ, привлечение в качестве экспертов при проведении аттестаций и т. д.) позволяет объединить ресурсы и возможности вуза и организаций для реализации образовательных целей. Суть данного педагогического условия в рамках нашего исследования заключается в ориентированности работодателей не только на профессиональных навыках, но и личностных качествах будущих специалистов, таких как ответственность, умение работать в команде, осознание социальной значимости будущей профессии. На наш взгляд, производственные практики на базе организаций юридического профиля должны быть направлены не только на проверку в производственных условиях приобретенных студентами знаний и умений в процессе аудиторной подготовки, но и на раскрытие их индивидуальных возможностей, оценку уровня социальной ответственности за принятые решения, исполнительской дисциплины. Совместное обсуждение итогов практики всеми участниками (студенты, преподаватели вуза и руководители баз практики), а также проблем, возникших в ходе проведения практики, способствует развитию профессионального мышления и интереса к эффективному положительному опыту. Следующей формой «партнерского взаимодействия вуз-работодатель» с точки зрения избранного нами методологического подхода является проведение совместных конференций, «круглых столов», «ярмарок вакансий», реализация совместных проектов.

Следует отметить, что партнерство «вуз-работодатель» как система социальных отношений между партнерами будет эффективным только тогда, если обеспечено взаимовыгодное сотрудничество на основе равноправного взаимного учета интересов всех участников взаимодействия.

Юридические клиники являются одним из участников негосударственной системы бесплатной юридической помощи гражданам и создаются при вузах юридического профиля. Прохождение производственной практики студентами в юридической клинике представляет собой составную часть образовательного процесса в вузе. В течение учебного года студенты юридической клиники под руководством опытных кураторов-педагогов оказывают гражданам бесплатную консультативную помощь по правовым вопросам, составляют проекты исковых заявлений и обращений в судебные органы по гражданско-правовым спорам. Осознание важности использования ресурсов юридических клиник в рамках данного исследования связано с внедрением в образовательный процесс вузов федеральной программы «Обучение служением». Суть программы заключается в социально ориентированной деятельности студентов, основной задачей которой выступает реализация востребованных обществом социально значимых проектов в рамках избранной специальности. В этих условиях категория «служение» выступает одним из основных профессиональных ценностей. Вслед за И.П. Греховой, М.Э. Гузич, Н.П. Плехановой рассматриваем «служение» как «желание приносить пользу людям и обществу в целом, иметь возможность профессиональной самореализации ради общественно значимой цели» [6, с. 25]. В качестве примеров следует привести реализуемый юридической клиникой юридического института Южно-Уральского госуниверситета (национального исследовательского университета) совместно с Комитетом по делам образования г. Челябинска право-просветительский проект «Право о тебе, тебе – о праве» (правовое просвещение школьников), совместно с Уполномоченным по правам ребёнка Челябинской области проект «Правовая ревизия», социально значимый проект «Жизнь без обмана: цифровая безопасность для Старших», выполняемый совместно с Челябинской региональной благотворительной общественной организацией «Истории хороших дел».

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что проблема развития профессионально-ценностных установок студентов вузов приобретает особое значение на фоне политических и социальных преобразований в стране, требующих реформирования образовательной системы, способной адаптироваться к преобразованиям и запросам рынка труда по подготовке высококвалифицированных специалистов с четко выраженной системой традиционных ценностей. В условиях снижения престижа профессии юриста система профессионально-ценностных установок юристов выступает в качестве основных профессиональной целей, предопределяющих успех и качество служебной деятельности юристов, повышение уровня доверия общества к представителям этой профессии. Проанализировав различные точки зрения исследователей и полученных результатов опроса студентов пришли к мнению, согласно которому профессионально-ценностные установки студентов юридических специальностей проявляются во взаимосвязи профессиональной деятельности с общечеловеческими ценностями, профессиональным правосознанием, служебным этикетом и формируется в рамках взаимосвязанного процесса субъект-субъектных отношений преподавателя и студента. В настоящее время при недостаточно сформированном регламенте по развитию профессионально-ценностных установок студентов в вузе этот процесс, на наш взгляд, должен реализоваться с позиции ценностно-партисипативного подхода, связанного с развитием таких компонентов, как ценности-цели, ценности-знания, ценности-умения, ценности-качества, ценности-результат.

Учитывая содержание компонентов, характеризующих профессиональные ценности, ведущие идеи ценностно-партисипативного подхода, приходим к выводу о выделении комплекса педагогических условий, обеспечивающих поэтапность и непрерывность развития профессионально-ценностных установок будущих юристов.

Стимулирование познавательной деятельности студентов имеет общее значение, поскольку действует с первого дня обучения в вузе при любых обстоятельствах организации учебного процесса, опираясь на ресурсы организационной культуры.

Партнерское взаимодействие «вуз-работодатель» в разных организационных формах позволяет видеть в теории руководство к действию, нацеливает студента на глубокое изучение направлений профессиональной юридической деятельности, развивает интерес к выбранной профессии.

Использование ресурсов юридических клиник является важнейшим условием раскрытия внутренних ресурсов студентов, уже прошедших не менее половины срока получения образования (ст. 23 Федерального закона от 21.11.2011 № 324 «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»). В отличие от формального выполнения заданий практики, юридические клиники предполагают ценностно мотивированную вовлеченность студентов в учебный процесс. Оказывая реальную правовую помощь гражданам, участвуя в востребованных обществом социальных проектах в рамках получаемой специальности, студенты приходят к пониманию социальной миссии будущей профессии.

Таким образом, приходим к выводу о том, что развитие профессионально-ценностных установок будущих юристов предусматривает целенаправленный процесс становления личности специалиста, результатом которого является осознание ценностных установок профессии, способствующих эффективному выполнению профессионально-служебных задач. Работа педагога в этих условиях заключается в отборе материала и его методическое структурирование для достижения учебных целей в совокупности с воспитанием высоконравственной личности, формировании единого с работодателями содержательного пространства по развитию у студентов ценностного отношения к профессии.

Библиографический список

1. Шаровара К.А. *Ценностные константы российской цивилизационной идентичности.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Новочеркасск, 2025.
2. Атаян В.В. *Ценностные основания глобального социокультурного изменения:* монография. Ростов-на-Дону, 2022.
3. Великанова (Герасимова) А.С., Шейфель Е.Б., Каишева Э.Н., Нсенгийюмва Д. Проблема ценностно-смысловой сферы личности в психологии. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2025; Т. 13, № 3.
4. Солдатченко А.Л. Аксиологические ситуации как средство формирования ценностных ориентаций будущих бакалавров. *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2023; Т. 7: 6–12.
5. Жакиенова А.А. Профессионально-ценностные установки будущих педагогов: определение, структура и условия формирования. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2025; № 2 (78): 266–276.

6. Грехова И.П., Гузич М.Э., Плеханова Н.П. Профессиональная компетентность как карьерная ценность магистрантов гуманитарных специальностей. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования.* 2021; Т. 10, № 3А: 18–31.
7. Бисерова Д.А., Прошина И.И. Сущность и структура профессионально значимых ценностных ориентаций личности учителя русского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 5 (114): 325–330.

References

1. Sharovara K.A. *Cennostnye konstanty rossijskoj civilizacionnoj identichnosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Novocherkassk, 2025.
2. Atayan V.V. *Cennostnye osnovaniya global'nogo sociokul'turnogo izmeneniya:* monografiya. Rostov-na-Donu, 2022.
3. Velikanova (Gerasimova) A.S., Shejfel' E.B., Kaisheva `E.N., Nsengijyumva D. Problema cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v psihologii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2025; T. 13, № 3.
4. Soldatchenko A.L. Aksiologicheskie situacii kak sredstvo formirovaniya cennostnyh orientacij buduschih bakalavrov. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya.* 2023; T. 7: 6-12.
5. Zhakienova A.A. Professional'no-cennostnye ustanovki buduschih pedagogov: opredelenie, struktura i usloviya formirovaniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2025; № 2 (78): 266-276.
6. Grehova I.P., Guzich M.`E., Plehanova N.P. Professional'naya kompetentnost' kak kar'ernaya cennost' magistrantov gumanitarnyh special'nostej. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya.* 2021; T. 10, № 3A: 18-31.
7. Biserova D.A., Proshina I.I. Suschnost' i struktura professional'no znachimyh cennostnyh orientacij lichnosti uchitelya russkogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 5 (114): 325-330.

Статья поступила в редакцию 30.09.26

УДК 37.013

Firsov K.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan Tatishchev State University (Astrakhan, Russia); Secondary School of the City of Narimanov (Narimanov, Russia), E-mail: kfirsov86@mail.ru*

HUMANISTIC ATTRIBUTES OF SUBJECTIVITY IN PERSONALITY EDUCATION. The article provides an overview of the views of representatives of various branches of philosophy concerning the humanistic aspect of the concept of "subjectivity." Attention is focused on identification of the main features of the humanistic essence of subjectivity, which can act as its attributes. The humanistic attributes of subjectivity are understood by the author as a set of basic features that reveal its essence through the prism of a humanistic worldview, where the highest value is a person, his dignity, freedom, choice, moral relationships with others, kindness, care, love, empathy, reflection. It has been established that in different historical eras, the spectrum of humanistic attributes of subjectivity, reflecting its typical characteristics, has been enriched. Modern philosophy does not reject the humanistic attributes of subjectivity; instead, it reinterprets and complicates their context in accordance with the realities and challenges of the time. The results of the study are of a practical nature and can be useful in the field of education. The identified set of humanistic attributes of subjectivity can serve as a compass that determines the direction of the educational process and its outcomes in educational organizations.

Keywords: **subjectivity, humanistic essence of subjectivity, attributes, values, activity, freedom, choice, empathy, reflection, care, love**

К.Н. Фирсов*, канд. пед. наук, доц., Астраханский государственный университет имени Н.В. Татищева, г. Астрахань, Средняя общеобразовательная школа, г. Нариманов, E-mail: kfirsov86@mail.ru*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АТРИБУТЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

В статье приводится обзор концепций представителей философии, затрагивающих гуманистический аспект понятия «субъектность». Для более четкого представления генезиса главных признаков гуманистической сущности субъектности, которые рассматриваются как ее атрибуты, определены некоторые направления философии, где высшей ценностью утверждается человек, его достоинство, свобода, выбор, морально-нравственные взаимоотношения с другими, добро, забота, любовь, эмпатия, рефлексия. Установлено, что в разные исторические периоды обогащался спектр гуманистических атрибутов субъектности, адекватно отражающих ее характерные признаки. В настоящее время методологически обоснованные гуманистические атрибуты субъектности не отвергаются, а переосмысливается и усложняется их контекст в соответствии с реалиями и вызовами времени. Результаты исследования имеют прикладной характер и могут быть полезны специалистам в сфере образования. Выявленные гуманистические атрибуты субъектности рекомендуется рассматривать как педагогический инструмент, определяющий направленность воспитательного процесса и его результатов в образовательных организациях.

Ключевые слова: **субъектность, гуманистическая сущность субъектности, атрибуты, ценности, активность, свобода, выбор, эмпатия, рефлексия, забота, любовь**

Феномен субъектности пережил экстраполяцию в разные научные отрасли, но при этом вызывает особый интерес и у современных исследователей. Не угасает обсуждение проблемы субъектности в педагогической теории и практике, усиливается внимание к вопросам ее воспитания у подрастающего поколения. В этом ключе важно реализовать гуманистическую направленность образовательного процесса и планировать его результаты, способствующие становлению гуманистических качеств личности.

Однако заметим, что структурные компоненты, выделяемые исследователями при определении содержания понятия «субъектность», недостаточно четко отражают ее гуманистическую сущность, которая методологически заложена с позиций философии еще в древности.

Поскольку гуманистическая сущность субъектности не представлена в конкретном виде и отчасти завуалирована, необходимо приподнять «гуманистическую вуаль» субъектности и рассмотреть гуманистические атрибуты последней. Использование нами данной метафоры неслучайно, поскольку, основываясь на гуманистическом подходе, субъектность исходит от ценностей, уважения к себе и другим, эмпатии, рефлексии и включает осознанное проектирование собственного жизненного пути и преобразование окружающей действительности.

Под гуманистическими атрибутами субъектности нами понимается совокупность базовых признаков и характеристик, позволяющих раскрыть ее сущность сквозь призму гуманистического мировоззрения, где высшей ценностью выступает человек, его достоинство, свобода выбора, саморазвитие, морально-нравственные взаимоотношения с другими.

На наш взгляд, актуальным является выявление признаков гуманистической сущности субъектности, которые могут выступать ее атрибутами как значимого социально-педагогического феномена. Считаем, что выявление гуманистических атрибутов субъектности является важным, и их необходимо учитывать при моделировании воспитательного процесса в образовательных организациях и планировании ожидаемых результатов. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель статьи: выявление базовых признаков субъектности как гуманистических атрибутов ее сущности.

Задачи: 1) рассмотреть философские концепции разных исторических периодов, затрагивающие гуманистический аспект субъектности; 2) определить сущностные характеристики субъектности отражающие ценности гуманизма в воспитании личности; 3) выявить гуманистические атрибуты субъектности (базовые признаки) сквозь призму гуманистического мировоззрения.

Научная новизна исследования состоит в том, что гуманистическая сущность субъектности рассмотрена через скрытый содержательный «слой», основанный на её характерных признаках. Гуманистические атрибуты субъектности выделены с прослеживанием их генезиса и актуализации в современном контексте.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении научных представлений о гуманистической сущности и содержании субъектности как социально-педагогического феномена. Выявление гуманистических атрибутов субъектности вносит вклад в развитие педагогической теории, конкретизируя методологическое основание для моделирования педагогических процессов, имеющих гуманистическую направленность.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью использования выявленной совокупности гуманистических атрибутов субъектности в воспитании личности при целеполагании в образовательной деятельности, моделировании воспитательного процесса в образовательных организациях и системе дополнительного образования, разработке диагностического инструментария оценки сформированности субъектности обучающихся, а также

для проектирования педагогических условий, способствующих воспитанию и развитию гуманистических качеств личности.

Методы исследования: теоретический анализ выступал основным методом исследования. Систематизация, анализ и обобщение научных представлений о гуманистической сущности и содержании субъектности представителей разных исторических периодов позволили выявить ее гуманистические атрибуты, имеющие актуальность и в настоящее время.

Формат изучения субъекта и субъектности менялся на протяжении многих столетий в зависимости от трансформации взглядов и позиций мыслителей. Однако неизменным остается сложность и неоднозначность феномена «субъектность» и, в частности, многообразие толкований относительно признаков, отражающих ее гуманистическую сущность. Между тем, мы считаем, что для проектирования педагогических технологий, связанных, прежде всего, с гуманистическими подходами развития личности в образовательной системе, необходимо более чётко понимать теоретический фундамент понятий «субъект» и «субъектность», который разрабатывался на протяжении нескольких веков, прежде всего, в русле философии, так как педагогика как наука возникла гораздо позже.

В результате изучения литературы и систематизации взглядов мыслителей разных эпох можно выделить наиболее значимые направления, затрагивающие гуманистический аспект субъектности: гносеологическое (Дж. Локк, Дж. Беркли, Д. Юм); гносеологическо-онтологическое (И. Кант, Г. Гегель, И.Г. Фихте); экзистенциально-антропологическое (Э. Гуссерль, К. Юнг, Л. Бинсвангер, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, М. Шелер, М. Фуко, русские философы XIX–XX в.).

Так, Дж. Локк в своем труде «Опыт о человеческом разумении» заявляет, что разум человека в момент рождения – «чистая доска», а все знания, идеи и представления – итог индивидуального опыта, рефлексии относительно мира [1]. Следовательно, исходя из размышлений философа, мир идей субъективен, поскольку создан личным опытом человека, и в этом мире идей субъект сам формирует границы своей субъектности. На наш взгляд, данная мысль указывает на гуманистическую и рефлексивную характеристику субъектности.

Учёный Дж. Беркли, создавая свою теорию, указывал, что субъект воспринимает окружающий мир, вступает в контакты с ним, но при этом весьма специфически. В рамках концепции, акцентирующей роль чувственного восприятия, постулируется, что все познаваемые объекты репрезентируются в сознании субъекта исключительно в форме ощущений. Исходя из данного методологического основания, логически вытекает следствие, согласно которому иные субъекты (в том числе другие люди), воспринимаемые индивидом, представляют собой не самостоятельные онтологические единицы, а комплексы ощущений, конституирующих содержание его сознания [2]. Данная позиция выделяет в субъектности чувственное начало, что весьма важно для проявления гуманности в человеке и подтверждает чувственное начало субъектности, схожее с эмпатией.

Свой вклад в понимание гуманистической сущности субъектности внес Д. Юм, предпринимая попытку представить человека в качестве субъекта, в природе которого соединяются познание, страсть и мораль. Вместе с тем Д. Юм дает анализ таких эмоций, как гордость, любовь, ненависть, смирение, и выдвигает их на первое место в человеческом поведении. По мнению О.В. Артемьевой, позиция учёного утверждает, что в основе морали лежит одобрение или неодобрение, но не разум [3].

Гносеологическо-онтологический подход к пониманию субъектности связан с И. Кантом. Исследовав наследие И. Канта, А.В Ерахтин отмечает, что немецкий мыслитель отводит субъекту созидательную роль, при этом мир рассматривается им как проекция его осознанного преобразования [4].

В дальнейшем гуманистическую направленность субъектности развивает Г. Гегель. Общеизвестно, что в его концепции можно выделить гуманистические признаки субъектности, а именно: субъект, активно производящий себя и познающий; развитие субъектности происходит через противоречия; субъектность разворачивается во времени, а история является прогрессом в осознании свободы [5].

Согласно концепции немецкого мыслителя И.Г. Фихте, субъектность определяется как деятельная и самополагающая сущность «Я», выступающая в качестве первоосновы реальности и формируется посредством свободы, активности и преодоления ограничений [**6**]**.**

Исследователь Э. Гуссерль описывает проявление «целесообразной активности», которую он выводит в качестве основной характеристики субъектности, смысла ее существования. Эта активность сознания, создающая объективный мир, лежит в основе субъектности [7, с. 39].

В теории личности К.Г. Юнга сознательное и бессознательное интегрируется в целостность и определяется как «самость», которой он отдает центральное место. При этом субъектность заключается не просто в самоуправлении «эго-сознанием», которое обеспечивает чувства идентичности, но и в сохранении индивидуализации [8].

В теории Л. Бинсвангера его подход к субъектности позволяет преодолеть разрыв между субъектом и объектом, так как, с его точки зрения, человек выступает как субъект, самостоятельно творящий свой жизненный опыт. О.А. Цветкова отмечает существенный вклад исследователя в укрепление гуманистической сущности субъектности, поскольку швейцарский ученый уделяет внимание категории Любви, через переживание которой субъект выражает свое отношение к Другому [9].

Однако М. Хайдеггер вводит несколько иные характеристики субъектности. Как считает В.О. Богданова, «…она может описываться как путь обретения субъектности, на котором человеку помогает его совесть» [10, с. 9]. Именно совесть является сильнейшим катализатором выстраивания собственной жизненной траектории, и, прислушиваясь к ее «голосу», человек имеет возможность вернуться к своему, подлинному «Я».

В рамках экзистенциализма такая категория, как Свобода, в теории Ж.П. Сартра доведена до абсолютизма. Он утверждает, что человек «осужден быть свободным», он не создал себя сам, но при том свободен в каждом своем поступке. Субъект сам определяет свое бытие, но, выбирая себя, он принимает на себя образ человека вообще, принимая ответственность уже за весь мир. Субъективность отдельного разумного субъекта при этом является исходным пунктом, поскольку только мир человеческой субъективности – и есть единственно существующий мир [11].

Серьезных успехов в создании цельной концепции субъектности достигает русский философ В.С. Соловьев. Выдающийся философ утверждает, что личность стремится к «абсолютной целостности», она постоянно движется за пределы самой себя, осуществляя творческий порыв. Существенно, что в его работе «Смысл любви» он показывает, что любовь преодолевает эгоистическую замкнутость и восстанавливает ее связь с другими. Философ указывает, что высшим уровнем регуляции выступает любовь и внутреннее чувство. Как считает В.И. Моисеев, рассуждая о том, что такое субъект (по В.С. Соловьеву), это не только индивид, но и субъект исторического процесса, выступающий в границах богочеловеческого «делания» (т. е. объединения всех людей на земле и Бога). Философ рассматривает субъектность как проявление нравственного сознания и активности, направленной на добро [12].

Особое значение для характеристики гуманистических признаков субъектности имеет теория Н.А. Бердяева, основным концептом которой является свобода. Как указывает Д.А. Кузнецов, знаменитый русский философ считал, что внутренняя жизнь человека отделена от внешнего мира, подавляющего его духовное состояние. При этом, по его утверждению, человеку помогает раскрыться, как бы «изливающаяся изнутри», него творческая активность, и благодаря ей он осознает себя субъектом. Важнейшая способность человека, на которую он указывал, – это сохранение возможности освобождения от объективации через одухотворение внешнего мира творческой деятельностью [13].

Подводя итог рассмотрению российской традиции субъектности, можно подчеркнуть, что в России особый упор делался на подверженную переменам и страстям душу субъекта и эволюцию этого понятия.

Необходимо также упомянуть понятие «любовь», которое в философии М. Шелера является базисом субъектности. Философ дал человеку емкую характеристику – «существо любящее». Такой подход позволяет мыслителю рассмотреть чувство любви в качестве интенции в отношении к объекту, который включает в себя «ценность». В целом, по М. Шелеру, весь мир выступает в качестве ценностного мира, и акты любви субъекта должны составлять гармонию с данным порядком. Согласно А.Н. Малинкину, М. Шелер постулирует о том, что «любовь оказывается в человеческой личности соединительным звеном между человеком и личностью. Если личность – это субъект духовных актов, то человек – субъект любви, создающий саму возможность реализации этих актов, претворения их в жизнь» [14, с. 112].

Особенно интересен его подход к трактовке любви и симпатии, которые рассматриваются как познавательные и смыслообразующие акты, напрямую пересекающиеся с эмпатией. Его идеи представляют основу для размышлений о гуманистической сущности субъектности – о том, как человек становится субъектом через ценностные отношения к миру и другим людям. В основе лежит «сущностная любовь к миру».

Учёным, чье творчество находится на грани экзистенциализма и структурализма, является М. Фуко, который уделяет внимание понятию «забота». В своем понимании С.И. Голенков представляет интерпретацию идеи мыслителя о том, что забота – это способность человека не терять связь с собой, оставаясь социальным существом. Именно в заботе, по его мнению, субъект остается индивидуализированным, не зацикливаясь на себе, испытывая интерес к другим и поддерживая отношения с людьми [15].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что такие характеристики субъектности, как активность, свобода, мораль, гордость, рефлексия, эмпатия, являются значимыми в современных социокультурных условиях, и их можно рассматривать как гуманистические атрибуты исследуемого феномена. В настоящее время они активно используются в педагогике, внося вклад в формирование методологических основ гуманистической образовательной парадигмы, которая лежит в основе современной системы образования.

Таким образом, учёными вскрываются новые гуманистические атрибуты субъектности, позволяющие развивать её через, доброту, заботу, любовь, и это, как следствие, является воспитанием личностных качеств, формирующих нравственную позицию в отношении других людей и к жизни в целом. Тем самым формируется теоретическая основа современных концепций воспитания.

В ходе проведенного исследования установлено, что учёные-гуманисты с древних времен до современности при рассмотрении субъектности отражают ее гуманистические характеристики в единстве со свободой, выбором, созидающим человеческим началом, нравственностью, чувствами и ответственностью за тво-

рения. Именно эти атрибуты необходимо учитывать при проектировании воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Следует отметить, что зачатки гуманистических представлений о субъекте основаны на достоинстве и свободе человека и обнаруживаются еще в Античности и христианской антропологии.

В эпоху Возрождения и Просвещения гуманизм позиционируется как утверждение ценности разума, свободы и автономии человека, и он как субъект уже рассматривается в роли носителя рациональности и прав.

Русская философия утверждает свободу и творчество как ядро человеческого бытия. К середине XX в. субъектность становится одной из предпочтительных тем, обсуждаемых представителями философского сообщества, где акцент делается на совокупности ключевых гуманистических признаков, включающих активность, основанную на ценностях относительно свободы и автономии, выбора, добра, любви, эмпатии, рефлексии, но при этом взаимосвязанных с ответственностью за свои творения.

На основе вышесказанного можно сделать обобщение, что постепенно вектор гуманистических атрибутов субъектности определяет приоритет стержневого активного деятельностного начала в человеке. Данные атрибуты обладают ценностными, гносеологическими, рефлексивными и, в общем, антропологическими характеристиками, а также способностью к самодетерминации. Субъектность характеризуется морально-нравственными взаимоотношениями, познавательно-преобразовательной активностью.

Отмечается, что большинство исследователей выделяют целесообразность и активность в качестве базовых свойств субъектности на протяжении всего XX в.

Важнейший признак гуманистической характеристики человека – обладателя субъектности заключается в том, что он свободно проявляет себя во взаимоотношениях с внешним миром, но при этом не снимает с себя ответственности за последствия своей деятельности и поведения. Вместе с тем полноправный субъект наделен возможностью дистанцироваться от воздействия внешней среды, что особенно актуально в свете усиливающихся угроз на человека со стороны современного потребительского и цифрового мира.

В последнее время при проектировании современных концепций воспитания особое значение придается ценностям творчества, в совокупности представляющим то, что развивающаяся личность создаёт: ценности переживания (эмоции и переживания от взаимодействия с миром), ценности отношения (жизненная позиция, которую формирует личность при взаимодействии с социумом).

Практически все направления философии, отражающие гуманистические признаки субъектности, вплоть до нашего времени, признают в качестве важного составляющего способность к рефлексии.

На основе результатов исследования можно сделать следующие выводы.

1. При обзоре концепций, затрагивающих гуманистический аспект субъектности определены наиболее значимые направления (гносеологическое, гносеологическо-онтологическое, экзистенциально-антропологическое, русских философов XIX–XX вв.). Систематизация и обобщение взглядов мыслителей позволили проследить генезис гуманистической составляющей субъектности и рассмотреть гуманистические признаки субъектности.

Несмотря на то, что субъектность не является сугубо гуманистическим понятием, в ее характерных признаках завуалированы гуманистические атрибуты, связывающим стержнем которых является ценность человека, отношения субъекта к себе и к другому, а также стремление к преобразованию жизни в целом.

В разные исторические периоды замечено появление философских интерпретаций понятия «субъектность», отражающих ее типичные признаки, сохранившие в настоящее время актуальность и современность, а именно: свободу и выбор, автономность и ответственность, рефлексию и эмпатию, добро, заботу и любовь.

2. Установлено, что гуманистическая сущность субъектности не является обособленным конструктом. Она пронизывает мысль учёных-философов, а позднее и педагогов на протяжении многих исторических веков, проявляясь через ценности достоинства человека, свободу выбора, саморазвитие, нравственные отношения с другими. Показано, что в разных теоретических направлениях и концепциях акценты смещались от представлений о достоинстве и свободе к утверждению ценности разума, автономии и прав человека; наблюдалось постепенное доминирование активности, созидания и свободы как стержневых характеристиках субъекта; появлялся акцент ответственности, проектирования собственной судьбы, заботы и любви; укреплялись свобода, творчество и любовь как ядро человеческого бытия. Гуманистическая традиция всегда связывала субъектность с ценностью свободы, достоинства и ответственности, менялся лишь контекст и атрибуты.

3. На основе обобщения представлений учёных разных исторических периодов определены следующие гуманистические атрибуты субъектности: ***свобода и выбор –*** способность человека самостоятельно определять своё бытие, принимать решения и конструировать себя; ***автономность –*** возможность дистанцироваться от воздействия внешней среды, сохраняя внутреннюю независимость; ***активность и целесообразность –*** стержневое деятельностное начало, созидательная и преобразовательная направленность субъекта; ***ответственность*** – неотъемлемый спутник свободы, задающий границы субъектности и связывающий индивидуальный выбор с последствиями для других и мира в целом; ***рефлексия*** – способность к осмыслению собственного опыта, признаваемая важнейшим компонентом субъектности на протяжении всех исторических периодов; ***эмпатия*** – чувственное начало субъектности, способность к «аналогизирующему переносу» и сопереживанию Другому; ***достоинство*** – признание высшей ценности человека, его самоценности и права на уважение; ***любовь и забота*** – фундаментирующие элементы человеческой жизни, преодолевающие эгоистическую замкнутость и восстанавливающие связь субъекта с другими; ***нравственность*** – морально-нравственные взаимоотношения, направленность активности на добро; ***саморазвитие и индивидуализация*** – стремление к целостности, осознанное проектирование собственного жизненного пути; ***творчество*** – способность к одухотворению внешнего мира созидательной деятельностью.

Современный взгляд на гуманистические атрибуты субъектности не отменяет классических ценностей свободы и достоинства, но раскрывает их в новых формах, таких как ответственность, способность к рефлексии и диалогу, признание множественности и уязвимости. Гуманистическая сущность субъектности в поле современной науки берет вектор на другие акценты и усиливает не столько автономность, сколько способность осмысленно действовать в сложном, взаимозависимом мире, заботу и любовь.

Таким образом, гуманистическая сущность субъектности, исторически завуалированная в многообразии интерпретаций, при системном раскрытии обнаруживает устойчивый набор атрибутов, связующим стержнем которых выступает ценность человека – его достоинство, свобода, ответственность и способность к нравственным отношениям с другими.

Полученные результаты исследования могут быть рекомендованы специалистам в сфере образования. Совокупность выделенных гуманистических атрибутов субъектности актуальна в настоящее время и может выступать «компасом», определяющим направленность при моделировании воспитательного процесса в образовательных организациях, в системе дополнительного образования, а также ориентиром для целеполагания в образовательной деятельности, разработки диагностического инструментария оценки становления субъектности обучающихся, проектирования педагогических условий, способствующих воспитанию и развитию гуманистических качеств личности.

В качестве перспектив исследования целесообразным видится разработка методических рекомендаций для педагогов по практическому применению вариативного моделирования воспитательного процесса в зависимости от целевых установок и исходных ресурсов образовательной организации. Концептуальная позиция автора может служить отправной точкой для других исследований.

Библиографический список

1. Тетенков Н.Б. Понятие субъективности в трактате Дж. Локка «Опыт о человеческом разумении». *Социально-политические науки*. 2018; № 2: 267–269.
2. Беседин А.П. Дух как объект познания в имматериализме Беркли. *Вестник Московского университета*. Серия 7: Философия. 2013; № 5: 17–25.
3. Артемьева О.В. Идея Я в моральной философии Дэвида Юма. *Философский журнал*. 2025; Т 18, № 2: 135–150.
4. Ерахтин А.В. Кантовский априоризм и эволюционная эпистемология. *Вестник Ивановского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 2 (17): 26–34.
5. Патырбаева К.В. Субъект исторического процесса в философии Гегеля. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* 2012; № 3 (11): 61–73.
6. Малкина С.М. От трансцендентализма Канта к идеализму Фихте. *Общество: философия, история, культура*. 2021; № 12 (92): 30–35.
7. Волкова С.В. Проблема интерсубъективности в современной философии: Э. Гуссерль – М. Хайдеггер. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017; № 10–2 (84): 39–41.
8. Дандарон М.Б. Общая схема духовного роста в учении Юнга и буддийской философии. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2022; № 2: 38–43.
9. Цветкова О.А. Субъект безумия в экзистенциальном психоанализе Л. Бинсвангера. *Философская мысль*. 2023; № 8: 16–26.
10. Богданова В.О. Философское осмысление феномена «субъектность» *Социум и власть*. 2023; № 3 (97): 7–17.
11. Бурнашев Р.Ф. Свобода как экзистенциальная проблема в условиях развития современного общества. *Universum: общественные науки*. 2024; № 11 (114): 22–28.
12. Моисеев В.И. О субъектных структурах в «Оправдании добра» Владимира Соловьёва. *Соловьевские исследования*. 2017; № 2 (54): 6–17.
13. Кузнецов Д.А. Эсхатология Н.А. Бердяева: триумф творчества в свете конца времён. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2024; № 1: 32–49.
14. Малинкин А.Н. Любовь и радость в философии Макса Шелера. «*Человек*». 2016; № 4: 103–118.
15. Голенков С.И. Понятие субъективации Мишеля Фуко. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия: Философия. Филология. 2007; № 1: 54–66.

References

1. Tetenkov N.B. Ponyatie sub`ektivnosti v traktate Dzh. Lokka “Opyt o chelovecheskom razumenii”. *Social'no-politicheskie nauki*. 2018; № 2: 267-269.
2. Besedin A.P. Duh kak ob`ekt poznaniya v immaterializme Berkli. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. 2013; № 5: 17-25.
3. Artem'eva O.V. Ideya Ya v moral'noj filosofii D`evida Yuma. *Filosofskij zhurnal*. 2025; T 18, № 2: 135-150.
4. Erahtin A.V. Kantovskij apriorizm i `evolyucionnaya `epistemologiya. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 2 (17): 26-34.
5. Patyrbaeva K.V. Sub`ekt istoricheskogo processa v filosofii Gegelya. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya.* 2012; № 3 (11): 61-73.
6. Malkina S.M. Ot transcendentalizma Kanta k idealizmu Fihte. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2021; № 12 (92): 30-35.
7. Volkova S.V. Problema intersub`ektivnosti v sovremennoj filosofii: `E. Gusserl' – M. Hajdegger. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 10-2 (84): 39-41.
8. Dandaron M.B. Obschaya shema duhovnogo rosta v uchenii Yunga i buddijskoj filosofii. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 2: 38-43.
9. Cvetkova O.A. Sub`ekt bezumiya v `ekzistencial'nom psihoanalize L. Binsvangera. *Filosofskaya mysl'*. 2023; № 8: 16-26.
10. Bogdanova V.O. Filosofskoe osmyslenie fenomena «sub`ektnost'» *Socium i vlast'*. 2023; № 3 (97): 7-17.
11. Burnashev R.F. Svoboda kak `ekzistencial'naya problema v usloviyah razvitiya sovremennogo obschestva. *Universum: obschestvennye nauki*. 2024; № 11 (114): 22-28.
12. Moiseev V.I. O sub`ektnyh strukturah v “Opravdanii dobra” Vladimira Solov'eva. *Solov'evskie issledovaniya*. 2017; № 2 (54): 6-17.
13. Kuznecov D.A. `Eshatologiya N.A. Berdyaeva: triumf tvorchestva v svete konca vremen. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2024; № 1: 32-49.
14. Malinkin A.N. Lyubov' i radost' v filosofii Maksa Shelera. *«Chelovek»*. 2016; № 4: 103-118.
15. Golenkov S.I. Ponyatie sub`ektivacii Mishelya Fuko. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. Seriya: Filosofiya. Filologiya. 2007; № 1: 54-66.

Статья поступила в редакцию 23.09.26

УДК 372

***Chang Xiaoyue**, postgraduate, Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of Philology and International Communication (Kazan, Russia), E-mail: changxiaoyue0319@163.com*
***Urunova R.Dz.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of the Russian Language, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: urunova-rd@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF A SYSTEM FOR TEACHING VOCABULARY OF PORTRAIT DESCRIPTIONS DURING RFL CLASSES IN A CHINESE AUDIENCE. The article presents an experimental test of the developed system of exercises for teaching portrait description vocabulary to Chinese philology students. The aim of the study is to implement the system for teaching portrait description vocabulary during Russian as a foreign language (RFL) classis in a Chinese classroom. The following methods are used in the study: a theoretical analysis of scientific literature on teaching vocabulary to Chinese philology students, and practical (experimental) work. The research materials include scientific and methodological literature, articles in scientific periodicals on general methods of teaching vocabulary to international students, methods of semantizing vocabulary, and studying portrait description vocabulary, as well as the textbooks “Word” and “I Love Russian,” designed for intermediate and advanced students (certification levels II and III). The results of the study showed that the majority of students master the vocabulary of portrait descriptions, but they are not automatic. It is assumed that systematic training and error analysis will improve the quality and regularity of using this vocabulary. It is noted that for students with a low level of development of these skills, it is necessary to offer differentiated tasks aimed at greater practice in working with coherent statements and text.

Keywords: **portrait description vocabulary, RCT, reproductive types of tasks, human appearance, levels of development of portrait description vocabulary, philology students**

***Чан Сяоюе**, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и международной коммуникации, г. Казань, E-mail: changxiaoyue0319@163.com*
***Р.Д. Урунова**, д-р филол. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: urunova-rd@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ПОРТРЕТНЫХ ОПИСАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье представлена экспериментальная проверка разработанной системы упражнений по обучению лексике портретных описаний китайских студентов-филологов. Цель исследования – реализация системы обучения лексике портретных описаний в процессе занятий по РКИ в китайской аудитории. В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы по обучению лексике китайских студентов-филологов, практические (опытно-экспериментальная работа). В качестве материалов исследования выступили материалы научной и методической литературы, статьи в научных периодических изданиях по вопросам общей методики обучения иностранных студентов лексике, способам семантизации лексики, изучению лексики портретных описаний, а также учебные пособия «Слово» и «Я люблю русский язык», предназначенные для студентов среднего и продвинутого этапов обучения (II–III сертификационные уровни). Результаты исследования показали, что большинство студентов владеют лексикой портретных описаний, однако они не отличаются автоматизмом. Предполагается, что систематическая тренировка и анализ ошибок позволит повысить качество и регулярность использования данной лексики. Отмечено, что для студентов с низким уровнем сформированности данных умений необходимо предлагать дифференцированные задания, направленные на большую практику работы со связанным высказыванием и текстом.

Ключевые слова: **лексика портретного описания, РКИ, репродуктивные типы заданий, внешность человека, уровни сформированности лексики портретного описания, студенты-филологи**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что умение точно и разнообразно описывать внешность человека является ключевым компонентом, с одной стороны, социальной компетенции, позволяющей не только сообщать информацию, но и устанавливать эмоциональный контакт, выражать симпатию или антипатию, давать характеристику, с другой стороны, профессиональной компетенции филолога, поскольку данное умение основывается на выборе определенной лексики портретного описания, предполагающей создание целостного образа человека.

В связи с этим ее освоение позволит китайским студентам освоить и развить коммуникативные умения в рамках описания человека в контексте разных типов текста.

Цель исследования заключается в реализации системы обучения лексике портретных описаний в процессе занятий по РКИ в китайской аудитории.

Задачи исследования:

1) анализ теоретических основ обучения китайских студентов-филологов лексике портретных описаний;

2) выявление специфики обучения лексике портретных описаний китайских студентов-филологов;

3) экспериментальная проверка разработанной системы упражнений по обучению лексике портретных описаний китайских студентов-филологов.

Научная новизна исследования заключается в экспериментальной проверке разработанной системы упражнений по обучению лексике портретных описаний китайских студентов-филологов.

Теоретическая значимость состоит в обосновании методики применения системы упражнений по обучению лексике портретных описаний китайских студентов-филологов.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования представленного опыта в процессе обучения китайских студентов русскому языку по теме «Внешность человека».

В качестве базы исследования выступили материалы научной и методической литературы, статьи в научных периодических изданиях по вопросам общей методики обучения иностранных студентов лексике, способам семантизации лексики, изучения лексики портретных описаний, а также учебные пособия «Слово» и «Я люблю русский язык», предназначенные для студентов среднего и продвинутого этапов обучения (II–III сертификационные уровни).

Таблица 1

Коммуникативные умения, цель, пример задания

№	Умение	Цель	Пример задания
1.	Умение правильно подобрать прилагательное по описанию человека	Понимание семантики прилагательных (характер, внешность); умение соотнести характеристику с конкретным человеком	Выберите из списка подходящее прилагательное: «Человек, который всегда помогает другим, – … (щедрый/жадный/злой)»
2.	Умение составить словосочетание/предложение в правильном порядке	Синтаксическая сочетаемость; знание порядка слов (в русском – свободный, но логичный; в китайском – фиксированный порядок)	Составьте предложение из слов: «девушка, красивая, очень, это»
3.	Умение найти верный перевод словосочетаний и предложений (рус./кит.)	Улучшить умение; отсутствие калькирования	Переведите: «У неё голубые глаза» ↔ «她有一双蓝色的眼睛». … Укажите верный вариант
4.	Умение комбинировать портретные лексемы, выявлять соответствия/несоответствия смысла лексем	Понимание сочетаемости лексем (например, «высокий + статный», но не «высокий + низкий»)	Выберите правильные синонимы: «Высокий мужчина – …» «Низкий рост» – …
5.	Умение согласовать лексическую единицу по роду, числу, падежу	Понимание согласования лексемы по грамматическим категориям	Раскройте скобки: «Красив(ая/ый) … девушка»; «Мы говорили об умн(ом/ым) студенте»

Методами исследования: теоретические (описательный, грамматико-переводной, семантический), практические (опытно-экспериментальная работа).

В современной литературе представлено разнообразие дефиниций в понимании портретного описания, однако общей тенденцией исследований является то, что авторы принимают за основу внешний облик человека, его черты, движения, то, что воспринимается визуально. Тем не менее единого подхода к описанию портрета у исследователей нет, и ученые связывают это и с функциями языка, и с разными коммуникативными задачи.

Содержательная характеристика портрета человека была дана Ю.Д. Апресяном в рамках лексикографического портретирования [1, с. 38]. С точки зрения лексикографии портрет рассматривается как набор лексических единиц, отличающихся культурной маркированностью. При этом акцентируется внимание на семантике и прагматической функции портретного описания. С этой позиции портретное описание обязательно вербализуется, функционирует в коммуникации [2, с. 67; 6, с. 26].

В качестве основных положений, которые можно выделить в исследованиях применительно к лексике портретного описания с точки зрения вербализации восприятия внешнего образа человека и возможности его отражение лексическими средствами конкретного языка, можно отметить следующее:

1. Лексические единицы, характеризующие образ человека как физическое восприятие человека посредством визуального наблюдения и репрезентируются в языке разноуровневыми единицами:

– прилагательные, предназначенные выражать чувственное восприятие внешнего облика человека и вступать в необычные сочетания, «направленные в конечном счёте на компрессию смысла»;

– существительные как отражение объектов действительности в семантике [8, с. 71].

2. Образ восприятия, который реализуется в портретном описании, есть наглядное (зрительное) отражение реального объекта описания [4, с. 189].

3. Визуальный образ отражает ассоциативную сторону восприятия, связанную с человеком, в котором представлена совокупность каналов восприятия и речевых характеристик объекта в процессе взаимодействия [5, с. 68–69].

4. Визуальное восприятие отражает процессы идентификации (узнавания), реакции на объект, получение знания об объекте и дальнейшее его использование в рамках коммуникативного поведения индивида [7].

Трудности освоения лексики портретных описаний китайскими студентами-филологами проявляются на разных уровнях:

– на лексико-грамматическом уровне: сложности запоминания падежной системы, правил склонения существительных и прилагательных, количественных существительных, спряжения и видов глаголов, сложности понимания синонимов, омонимов и антонимов, сущности фразеологизмов, паремий, устойчивых словосочетаний, историзмов, архаизмов и языковых явлений, связанных с конкретным периодом русской истории и развития русского языка, преобладание пассивного словарного запаса, языковых явлений, выраженных посредством тех или иных стилистических приемов),

– на синтаксическом уровне: конструирование текста с целостным описанием облика человека) и на уровне фактической информации текста (понимание смысла текста с описанием человека в различных коммуникативных ситуациях, сложности при анализе.

Основная цель разработки заданий заключается в формировании у китайских студентов коммуникативных умений описывать внешность человека. Целесообразно включать упражнения, ориентированные не только на чтение и перевод, но и на анализ, интерпретацию текста, составление собственного высказывания, объяснение и комментирование выбора варианта ответа, подбор синонимов/антонимов.

Целесообразно предположить, что лексику, используемую для описания портрета, следует рассматривать как целостный комплекс лексических средств, предназначенных для передачи визуально воспринимаемых характеристик человека. Данный процесс реализуется через объединение зрительного, осязательного, слухового, вкусового восприятия и речевых особенностей человека.

Применение методики обучения портретной лексике китайских студентов-филологов и ее активное включение в образовательный процесс способствует развитию умения эффективно коммуницировать с разными людьми, позволяет давать характеристику человека и его внешности в разнообразных ситуациях взаимодействия, выбирать оптимальные речевые стратегии.

В ходе теоретического анализа научной литературы были изучены возможности использования лексики портретных описаний для развития коммуникативных навыков на русском языке у китайских студентов, выявлены особенности семантизации лексики портретных описаний в китайской аудитории и репрезентации лексики портретных описаний в китайских учебниках по русскому языку, определены коммуникативные умения и уровни сформированности портретной лексики у обучающихся экспериментальной группы в процессе обучения РКИ. На основании этого разработана методика опытно-экспериментальной работы по изучению лексики портретных описаний в процессе обучения РКИ китайских студентов-филологов и проведена экспериментальная проверка разработанной системы упражнений.

В ходе настоящего исследования целью выступила реализация системы обучения лексике портретных описаний китайских студентов-филологов на занятиях РКИ.

В качестве результата было определено повышение уровня владения не только лексическим, но и грамматическим материалом за счет применения комплекса заданий на использование лексики в текстах, а также наработку дискурсивных навыков портретного описания в соответствии с задачами в конкретной коммуникации.

Всего было предложено 40 заданий в соответствии с коммуникативными умениями применения лексики портретных описаний (табл. 1).

На первом этапе была работа по усвоению лексических значений с переводом, вопросы, игры. На втором этапе представлена визуализация портретной лексики посредством разных заданий с картинками, фото, проводилось практическое усвоение и закрепление портретной лексики через диалоги, задания. На

Таблица 2

Уровни сформированности портретной лексики у учащихся экспериментальной группы

Умение	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Умение правильно подобрать прилагательное по описанию человека	6	33,3%	8	44,4%	4	22,2%
Умение составить словосочетание/предложение в правильном порядке	4	22,2%	10	55,6%	4	22,2%
Умение найти корректный перевод словосочетаний и предложений на русский/китайский языки	5	27,8%	7	38,9%	6	33,3%
Умение комбинировать портретные лексемы	6	33,3%	7	38,9%	5	27,8%
Умение согласовать лексическую единицу по роду, числу, падежу	2	11,1%	8	44,4%	8	44,4%

третьем этапе организована работа с текстом. Были предложены готовые тексты и задания, направленные на их создание. На четвертом этапе изучались грамматические аспекты портретной лексики (согласование по роду, числу, падежу).

Для оценки эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы мы использовали критерий для одной выборки (экспериментальная группа). Расчет был выполнен по каждому критерию уровня сформированности лексики портретного описания и по общему уровню.

Результаты выполнения заданий показали устойчивую динамику.

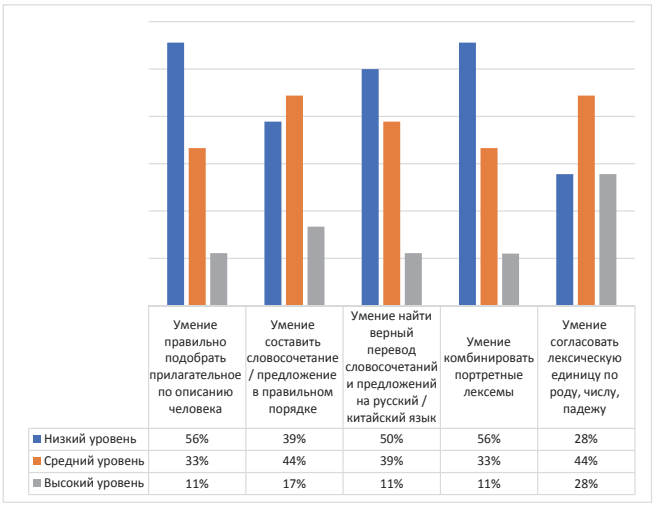
Оценка уровня сформированности умения правильно подобрать прилагательное по описанию человека, 22,2% показали высокий уровень, 44,4% средний уровень, вызвало затруднения у 33,3% студентов. Что касается уровня сформированности умения составить словосочетание/предложение в правильном порядке, то студенты показали хороший уровень, однако целесообразно принять во внимание 22,2%, которые не справились с заданиями, следовательно, стоит обратить внимание на эту группу студентов и организовать дополнительное обучение.

В заданиях на поиск верного перевода словосочетаний и предложений на русский/китайский языки и комбинирование портретных лексем низкий уровень показали 27,8% и 33,3% студентов, что существенно, поскольку задания составить словосочетания для китайской группы сложнее, чем переводные упражнения.

Оценка уровня сформированности умения согласовать лексическую единицу по роду, числу, падежу высокий уровень показали 44,4%, средний – 44,4%, низкий уровень – 11,1% студентов.

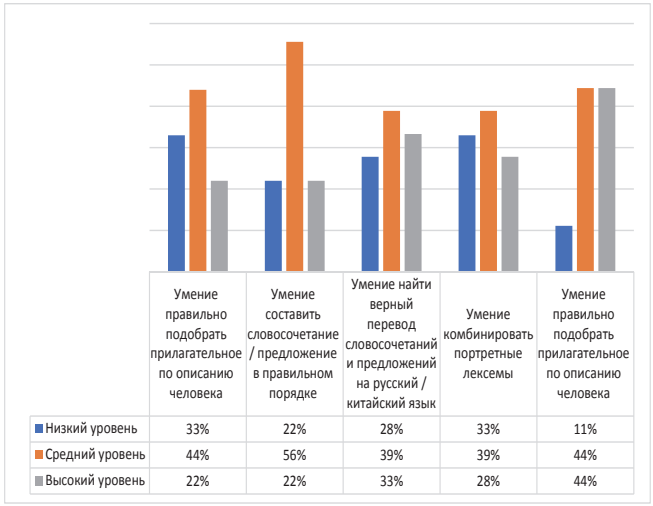
В контрольной группе результаты оценки уровня сформированности умений остались аналогичными результатам входного теста.

Наглядно покажем сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапе.



	Умение правильно подобрать прилагательное по описанию человека	Умение составить словосочетание / предложение в правильном порядке	Умение найти верный перевод словосочетаний и предложений на русский / китайский язык	Умение комбинировать портретные лексемы	Умение согласовать лексическую единицу по роду, числу, падежу
Низкий уровень	56%	39%	50%	56%	28%
Средний уровень	33%	44%	39%	33%	44%
Высокий уровень	11%	17%	11%	11%	28%

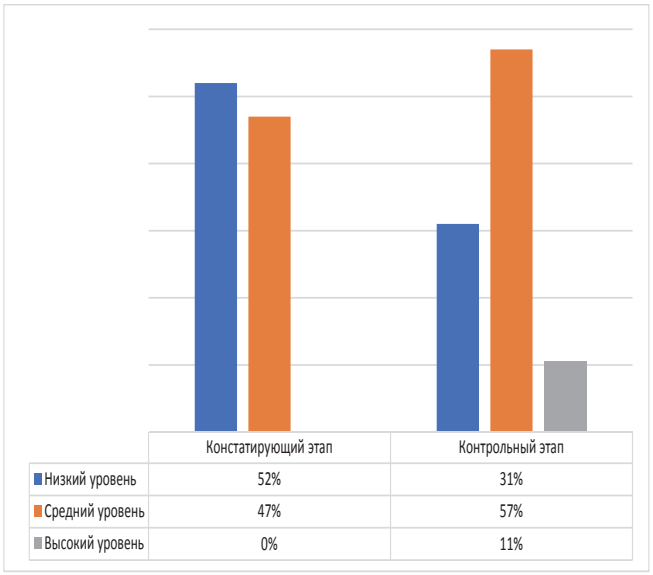
Рис. 1. Результаты оценки сформированности умений на констатирующем этапе в экспериментальной группе



	Умение правильно подобрать прилагательное по описанию человека	Умение составить словосочетание / предложение в правильном порядке	Умение найти верный перевод словосочетаний и предложений на русский / китайский язык	Умение комбинировать портретные лексемы	Умение правильно подобрать прилагательное по описанию человека
Низкий уровень	33%	22%	28%	33%	11%
Средний уровень	44%	56%	39%	39%	44%
Высокий уровень	22%	22%	33%	28%	44%

Рис. 2. Результаты оценки сформированности умений на контрольном этапе в экспериментальной группе

Сравним результаты контрольной группы по общему уровню сформированности портретной лексики.



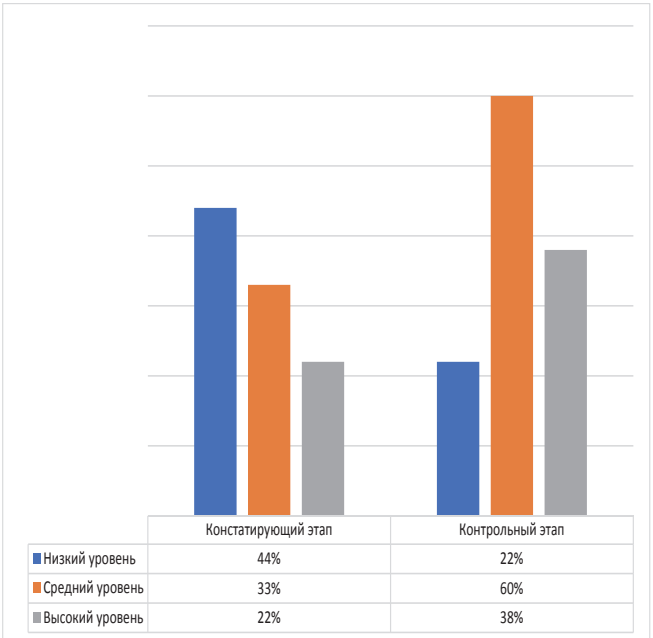
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий уровень	52%	31%
Средний уровень	47%	57%
Высокий уровень	0%	11%

Рис. 3. Результаты контрольной группы по общему уровню сформированности умения использовать в речи портретную лексику

На констатирующем этапе в контрольной группе показали высокий уровень 0 студентов (0%); средний уровень – 9 студентов (47,4%); низкий уровень имеют 10 студентов (52,6%).

По данным диаграммам видно, что в контрольной группе наблюдается незначительное улучшение: в среднем на 10% увеличились показатели высокого и среднего уровней сформированности умения использовать в речи портретную лексику, соответственно показатель низкого уровня снизился на 20% в среднем.

Сравним результаты экспериментальной группы по общему уровню сформированности умения использовать в речи портретную лексику.



	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий уровень	44%	22%
Средний уровень	33%	60%
Высокий уровень	22%	38%

Рис. 4. Результаты экспериментальной группы по общему уровню сформированности умения использовать в речи портретную лексику

В экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень выявлен у 4 реципиентов (22,2%); средний уровень – у 6 обучающихся (33,3%); низкий уровень – у 8 обучающихся (44,4%).

В результате проведенного исследования можно заключить, что экспериментальное обучение дало положительные результаты. Предлагаемая система упражнений способствовала расширению объема портретной лексики и ее закреплению в прочной памяти, о чем свидетельствует высокий уровень сформированности умений практически применять эти лексические единицы в разных речевых ситуациях.

Статистическая обработка результатов эксперимента также подтвердила, что поэтапная работа (аналитические, переходные и конструктивные задания) с

лексикой портретного описания может служить эффективным средством формирования коммуникативных навыков бакалавров-филологов китайской группы в рамках аудиторной работы.

Таким образом, была доказана выдвинутая гипотеза, согласно которой формирование коммуникативных навыков портретного описания китайскими студентами (45.03.02 Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур) станет более эффективным, если системная работа будет строиться с учетом специфических для китайских студентов трудностей наработки умения целенаправленно использовать лексику в описаниях портрета, обусловленных особенностями родной и русской культурных традиций, а в качестве средства обучения будут использованы приемы и материалы, разработанные с учетом профиля обучения обучающихся.

В результате проведенного исследования можно заключить, что экспериментальное обучение дало положительные результаты. Предлагаемая система упражнений способствовала расширению знаний портретной лексики, сформированности умений практически применять данные лексические единицы в разных коммуникативных ситуациях у китайских студентов.

Результаты проведенного исследования расширяют научные представления о возможностях применения заданий разных типов, включающих лексику портретных описаний. Предложенный подход может быть успешно использован при отборе материала, разработке и реализации комплекса упражнений по формированию умения употреблять лексику портретных описаний в коммуникативном (дискурсивном) и текстовом форматах.

В качестве перспектив исследования может быть обозначено создание комплекса заданий по совершенствованию данного умения в рамках определенного дискурса (художественного, публицистического, интернет-коммуникации и др.).

Таким образом, результаты анализа выполненных заданий позволяют предположить, что у большинства студентов лексика портретных описаний усвоена, однако их применение в тех или иных ситуациях еще не достигло автоматизма. С одной стороны, постоянная тренировка и анализ ошибок повышают качество знаний и частотность применения лексики. С другой стороны, стоит обратить внимание на дифференцированный подход, поскольку студентам часто требуется больше практики в употреблении лексики. При этом для студентов, стабильно показывающих низкий уровень, важна индивидуальная поддержка, особенно в тех заданиях, которые направлены на развитие умения связному высказыванию при описании человека.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что эффективное обучение необходимо выстраивать не только на пополнении лексики по той или иной теме, но и на систематическом ее закреплении в разных типах заданий.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37–67.
2. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Воронежский ГУ, 1996.
3. Галанов Б.Е. *Искусство портрета*. Москва: Советский писатель, 1967.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
5. Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор. *Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров*. Москва: ИНИОН РАН, 2000.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2001.
7. Рябцева Н.К. *Ментальная лексика, когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка*. Available at: http://www.dialog-21.ru/Archive/2000/Dialogue%202000-1/268.htm
8. Сафонова И.А. Концептуализация слухового восприятия и её отражение в древнерусской лексике. *Проблемы языковой картины мира в синхронии и диахронии:* сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции молодых учёных. Нижний Новгород, 2016: 69–73.
9. Сизова К.Л. *Типология портрета героя (на материале художественной прозы И. Тургенева)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 1995.
10. Сырица Г.С. *Язык портрета в романах Л.Н. Толстого «Война и мир» и «Воскресение»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1986.

References

1. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 1: 37-67.
2. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: Voronezhskij GU, 1996.
3. Galanov B.E. *Iskusstvo portreta*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1967.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
5. Kubryakova E.S. O ponyatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike: obzor. *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost'. Funkcional'nye i strukturnye aspekty: sbornik obzorov*. Moskva: INION RAN, 2000.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
7. Ryabceva N.K. *Mental'naya leksika, kognitivnaya lingvistika i antropocentrichnost' yazyka*. Available at: http://www.dialog-21.ru/Archive/2000/Dialogue%202000-1/268.htm
8. Safonova I.A. Konceptualizaciya sluhovogo vospriyatiya i ee otrazhenie v drevnerusskoj leksike. *Problemy yazykovoj kartiny mira v sinhronii i diahronii:* sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. Nizhnij Novgorod, 2016: 69-73.
9. Sizova K.L. *Tipologiya portreta geroya (na materiale hudozhestvennoj prozy I. Turgeneva)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 1995.
10. Syrica G.S. *Yazyk portreta v romanah Jl.H. Tolstogo «Vojna i mir» i «Voskresenie»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 23.08.26

УДК 37 (091)

***Shushara T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

DIALOGUE WITH PYTHAGORAS: THE ETHICS OF DIGITAL MENTORSHIP IN THE MIRROR OF ANCIENT PEDAGOGY. The article presents a comparative analysis of the ethical foundations of ancient mentorship in the Pythagorean school and contemporary models of digital mentorship based on artificial intelligence. The relevance of the study is driven by the rapid integration of AI tutors into educational practice, which raises questions about preserving the ethical dimension of education – a dimension traditionally inseparable from the mentor's personal presence and moral agency. The aim of the work is to reconstruct the ethical principles of Pythagorean pedagogy (friendship, communal property, voluntary learning, and "care of the self" as a central category of upbringing) and to juxtapose them with the ethical deficits inherent in algorithmic systems. The methodological framework comprises historical-pedagogical analysis of primary sources (Diogenes Laertius, Porphyry, Iamblichus), a comparative approach, and a conceptual reconstruction of the notion of "care of the self" as interpreted by contemporary scholars. The analysis identifies four fundamental deficits of digital mentorship: the absence of personal accountability, the impossibility of genuine care, the loss of co-presence, and the erosion of the esoteric character of knowledge transmission. It is demonstrated that these deficits are not technical but ontological in nature, since an algorithm lacks subjectivity, free will, and the capacity for moral discernment. As a constructive outcome, the study proposes a hybrid model in which AI performs auxiliary diagnostic and informational functions, while ethical guidance and the formation of character remain the responsibility of a living mentor. The article is addressed to researchers in the history of pedagogy, philosophy of education, and digital ethics.

Keywords: **Pythagorean pedagogy, digital mentorship, ethics of education, care of the self, artificial intelligence, ancient paideia, hybrid learning**

***Т.В. Шушара**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

ДИАЛОГ С ПИФАГОРОМ: ЭТИКА ЦИФРОВОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ЗЕРКАЛЕ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена анализу этических оснований античного наставничества в пифагорейской школе и современных моделей цифрового наставничества на основе искусственного интеллекта. Актуальность исследования обусловлена стремительным внедрением ИИ-тьюторов в образовательную практику, что ставит вопросы о сохранении этического измерения образования, которое традиционно было неразрывно связано с личностью наставника. Цель работы –

реконструировать этические принципы педагогики Пифагора и пифагорейцев (принцип дружбы, общности имущества, добровольности обучения, «заботы о себе» как центральной категории воспитания) и сопоставить их с этическими дефицитами алгоритмических систем. Методологическую основу составляют историко-педагогический анализ первоисточников (Диоген Лаэртский, Порфирий, Ямвлих), компаративистский подход и концептуальная реконструкция категории заботы о себе в интерпретации современных исследователей. В результате анализа выявлены четыре фундаментальных дефицита цифрового наставничества: отсутствие личной ответственности, невозможность подлинной заботы, утрата совместного бытия и эзотерического характера передачи знания. Показано, что эти дефициты носят не технический, а онтологический характер, поскольку алгоритм не обладает субъектностью, свободой и способностью к нравственному различению. В качестве конструктивного вывода предлагается гибридная модель, в которой ИИ выполняет вспомогательные диагностические и информационные функции, а этическое руководство остается за живым наставником. Статья адресована исследователям в области истории педагогики, философии образования и этики цифровых технологий.

Ключевые слова: **пифагорейская педагогика, цифровое наставничество, этика образования, забота о себе, искусственный интеллект, гибридное обучение**

Стремительное внедрение систем искусственного интеллекта в образовательную практику поставило перед педагогическим сообществом вопросы, которые еще недавно казались уделом научной фантастики. Способен ли алгоритм быть наставником? Какие этические обязательства возникают у создателей цифровых тьюторов перед обучающимися? И можно ли вообще говорить об этике там, где отсутствует субъект, наделенный свободой воли и моральной ответственностью? Эти вопросы тем более остры, что цифровые наставнические системы уже сегодня берут на себя функции, традиционно считавшиеся прерогативой человека: диагностику учебных затруднений, выстраивание индивидуальных траекторий, эмоциональную поддержку и даже моральное наставничество. Однако в погоне за технологической эффективностью мы рискуем упустить из виду фундаментальное: саму природу наставнических отношений, их этическую размерность.

В этой связи обращение к античной педагогической традиции, в особенности к школе Пифагора, представляется не просто историко-педагогическим упражнением, но необходимым шагом к прояснению сущностных характеристик наставничества. Пифагорейская школа – уникальный феномен в истории образования: это не просто учебное заведение в современном смысле, но особым образом организованное жизненное сообщество, в котором обучение было неотделимо от нравственного воспитания, а отношения между наставником и учеником строились на принципах, радикально отличавшихся как от современных институциональных моделей, так и, тем более, от алгоритмических систем. Именно в пифагорейской традиции впервые была осмыслена и практически реализована идея «заботы о себе» как центральной педагогической задачи, что, как справедливо отмечает В.К. Пичугина, заложило основы представлений о перманентном образовании.

Настоящая статья представляет собой попытку реконструировать этические основания педагогики Пифагора и пифагорейцев и сопоставить их с вызовами, которые цифровое наставничество ставит перед современной этикой образования. Основной вопрос, который мы намерены поставить: что теряет и что обретает наставничество, переходя из пространства живого диалога «лицом к лицу» в пространство алгоритмически опосредованной коммуникации? И может ли античный опыт помочь нам не утратить этическое измерение образования в эпоху его тотальной цифровизации?

Актуальность заявленной проблематики определяется по меньшей мере тремя группами факторов. Во-первых, это практическая потребность в этической рефлексии над стремительно развивающимися технологиями цифрового наставничества. Как показывают современные исследования, системы ИИ-тьюторов уже сегодня сталкиваются с фундаментальными проблемами эпистемического доверия: обучающиеся не всегда могут отличить достоверную информацию от «невежественной предвзятости» алгоритма, а эмоционально резонансные ответы генеративных моделей нередко вводят в заблуждение относительно их компетентности и заботливости. При этом вопросы мотивации, инклюзивности, подотчетности и точности остаются преимущественно вне поля нормативного регулирования.

Во-вторых, актуальность обусловлена глубинным кризисом традиционных моделей наставничества, который многие исследователи связывают с утратой живого межличностного контакта в образовании. Цифровые платформы, предлагая масштабируемость и доступность, одновременно порождают дефицит того, что в античной традиции называлось совместным бытием, соприсутствием наставника и ученика в общем интеллектуальном и нравственном пространстве. Этот дефицит не может быть восполнен никакими технологическими усовершенствованиями, поскольку касается самой антропологической структуры образовательного взаимодействия.

В-третьих, обращение к пифагорейскому наследию позволяет по-новому взглянуть на проблему этического измерения образования, которая в современной педагогической теории часто редуцируется либо к набору профессиональных кодексов, либо к абстрактным моральным декларациям. Пифагорейская школа предлагает пример тотальной педагогизации жизни, где этика не была внешним дополнением к обучению, но его внутренним содержанием и формой. Этот опыт, при всей его исторической уникальности, может служить эвристической моделью для осмысления того, каким образом этическое измерение может быть возвращено в образовательную практику, не сводимую к трансляции информации и отработке компетенций.

Цель настоящего исследования состоит в реконструкции этических принципов пифагорейской педагогики (дружба, общность имущества, добровольность обучения, «забота о себе») и сопоставлении их с этическими дефицитами алгоритмических систем цифрового наставничества.

Теоретический блок исследования включает историко-педагогический анализ первоисточников (Диоген Лаэртский, Порфирий, Ямвлих); компаративистский подход; концептуальная реконструкция «заботы о себе» (В.К. Пичугина, Л.Я. Жмудь, В.В. Болотов); теоретический анализ этики ИИ в образовании (эпистемическое доверие, подотчетность, предвзятость); философско-педагогическая рефлексия онтологических оснований наставничества. **Эмпирический блок исследования** включает тексты первоисточников о принципах отбора учеников, организации общины, дидактических принципах, триединстве заботы и некоммерческом характере обучения; современные исследования этики ИИ-тьюторов (эпистемическая надежность, эмоциональная мимикрия, подотчетность); работы по истории педагогики и философии образования.

Научная новизна состоит в осуществленном систематическом сопоставлении пифагорейской этики заботы и этики ИИ в образовании; выявлении четырех онтологических дефицита цифрового наставничества (личной ответственности, подлинной заботы, совместного бытия, тайны и посвящения); обосновании их нетехнической природы (отсутствие субъектности, свободы, нравственного различения у алгоритма); предложена гибридная модель наставничества; восполнен пробел в исследовательском поле.

Теоретическая значимость. Проведённый анализ позволяет по-новому поставить вопрос о границах применимости алгоритмических систем в образовании. Реконструкция пифагорейского понимания наставничества как совместного бытия, а не трансляции знаний даёт основание утверждать, что этическое измерение образования не является внешним дополнением, которое можно «встроить» в цифровую систему. Сопоставление античной «заботы о себе» с современными моделями ИИ-тьюторов показывает, что выявленные дефициты (ответственности, заботы, совместности, посвящения) носят онтологический характер и связаны с отсутствием у алгоритма субъектности и свободы. Тем самым работа уточняет предметное поле этики цифрового образования и предлагает концептуальную рамку для дальнейших исследований.

Практическая значимость. Выводы исследования могут быть востребованы при разработке этических регламентов для образовательных ИИ-систем, проектировании гибридных моделей обучения и в подготовке педагогов, работающих с цифровыми инструментами. Проведённое разграничение функций – информационная и диагностическая поддержка на стороне алгоритма, этическое руководство и нравственное становление на стороне человека – задаёт практический ориентир для разработчиков и организаторов образования. Материалы статьи также применимы в преподавании курсов по философии образования, истории педагогики и этике технологий.

Историко-педагогическое изучение пифагорейской традиции имеет давнюю и богатую традицию. Основными источниками, дающими представление о школе Пифагора, остаются биографии, составленные Диогеном Лаэртским [3], Ямвлихом Халкидским [10] и Порфирием [8]. Среди отечественных исследователей особого внимания заслуживают работы В.В. Болотова, который еще в конце XIX века подробно проанализировал организацию пифагорейской школы как особой формы общежития, основанной на нравственном единстве наставника и учеников [2, с. 485–490]. Современный этап изучения пифагорейской педагогики связан прежде всего с именами Л.Я. Жмудь, предложившей разграничивать понятия «пифагорейская школа» и «пифагореец» как более широкую категорию [5, с. 12–15], и В.К. Пичугиной, которая на основе анализа оригинальных древнегреческих текстов реконструировала феномен «заботы о себе» как центральную категорию пифагорейского воспитания [7, с. 24–26].

Педагогические идеи Пифагора рассматриваются в современной науке в нескольких ключевых аспектах. Во-первых, это анализ возрастной периодизации, которую пифагорейцы строили на основе числа семь, и принципа непрерывности образования на протяжении всей жизни. Во-вторых, это исследование дидактических принципов пифагорейской школы, среди которых особое место занимает добровольность обучения: как отмечается в источниках, «правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика» [8, с. 420]. В-третьих, это анализ соотношения заботы о душе, заботе о теле и заботе о городе как трех взаимосвязанных граней пифагорейского воспитания [6, с. 42–45].

Проблематика этики цифрового наставничества находится в стадии активного становления. В зарубежной литературе последних лет обсуждаются такие аспекты, как эпистемическая надежность ИИ-тьюторов, проблемы предвзятости

и справедливости в алгоритмическом обучении, а также разработка этических фреймворков для генеративных систем в образовании [12, с. 148–150; 15, с. 3–5]. Однако сопоставительный анализ античных и современных моделей наставничества в этическом ключе до сих пор остается лакуной в исследовательском поле. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Чтобы понять специфику пифагорейского наставничества, необходимо прежде всего увидеть, что школа Пифагора была не просто институтом трансляции знаний, но особым образом организованным сообществом, основанным на принципиально иных отношениях между учителем и учениками, чем те, что были приняты в античной педагогической практике. Как отмечает В.В. Болотов, «обычные отношения учителя к своим ученикам не удовлетворяли Пифагора: он видел в них своих друзей, глубоко привязывался к ним и желал объединить их между собою прочными нравственными узами» [2, с. 488]. Известное пифагорейское изречение «Друг мой – другой я» и принцип «у друзей все общее» определяли не только психологический климат, но и материальную организацию общины: пифагорейцы отказывались от частной собственности, а их объединение именовалось homakoion – словом, указывающим на семейный, родственный характер связей [3, с. 420–421].

Столь глубокое понимание наставнических отношений требовало исключительной избирательности при приеме новых членов. По свидетельству Порфирия, Пифагор «предварительно изучал черты лица приходящего, наблюдал его в движении и покое и, сделав отсюда заключение о нравственных качествах приходящего, или принимал или отсылал его» [8, с. 418]. Среди качеств, требовавшихся от ученика, особо выделялась «способность к строгому молчанию»: «ласточек», то есть людей болтливых и невоздержанных на язык, Пифагор не велел принимать [3, с. 422]. Этот акцент на молчании не был случайным – он отражал фундаментальное убеждение пифагорейцев в том, что подлинное учение требует внутреннего сосредоточения, способности слушать и усваивать, а не пустой многоречивости.

Примечательно, что пифагорейская община принимала целые семейства – мужей, жен и детей, так что вступление в homakoion не разрывало естественных семейных связей [10, с. 56]. Это означало, что образование понималось не как изъятие человека из привычного мира и помещение его в специальную институциональную среду, но как трансформация всей жизни, всех ее сфер и отношений. Пифагорейцы делились на два класса: акусматиков, которые выслушивали только общие основания наук, и математиков, проходивших разработанный курс наук [5, с. 78–80]. Такое разделение указывает на дифференцированный подход к обучению, учитывавший различную степень подготовленности и способностей учеников.

Однако, пожалуй, самым важным для понимания этической размерности пифагорейского наставничества является то, что пифагорейцы абсолютизировали роль наставника, подчеркивая, что человек не способен самостоятельно сдерживать порывы души и тела и склонен к анархии [10, с. 62]. Это не было авторитарной педагогикой в современном смысле – напротив, наставник выступал не как внешняя принуждающая сила, но как тот, кто помогает ученику обрести внутреннюю дисциплину и гармонию. Дидактическая система Пифагора, как отмечается в современных исследованиях, с позиции цели обеспечивала саморазвитие личности через гармонию мышления, чувств и желаний учеников [1, с. 158–160]. Наставник, таким образом, был не транслятором знаний и не надзирателем, но проводником к той внутренней гармонии, которую ученик не мог обрести в одиночку.

Центральным понятием пифагорейской педагогики является «забота о себе». Как показывает В.К. Пичугина, именно Пифагор выстроил связь между воспитанием и заботой, ориентируясь на то, что человек становится прекрасным и добрым только в особым образом организованных отношениях «старший – младший». Важно подчеркнуть, что эти отношения не были идентичны отношениям «наставник – ученик» в современном понимании: наставлять, то есть проявлять заботу и участие по отношению к образованию молодого человека, могли как родители, так и старшие по возрасту ученики. Иерархический характер заботы был определен пифагорейцами следующим образом: «необходимо, чтобы благородное, благоразумное и подобающее мужчине воспитание ребенка переходило в большей своей части юношескому возрасту, так же, как и забота о юноше... переходила бы в большей части взрослому возрасту» [10, с. 58].

Эта непрерывная передача заботы от старших к младшим, от более опытных к менее опытным составляет суть пифагорейского понимания образования как перманентного процесса, длящегося на протяжении всей жизни. В этом смысле пифагорейцы могут считаться предшественниками идеи непрерывного образования, которая сегодня стала общим местом педагогического дискурса [4, с. 112–115]. Однако в отличие от современной версии непрерывного образования, понимаемой преимущественно как постоянное обновление профессиональных компетенций, пифагорейская «забота о себе» имела этическое, а не инструментальное содержание. Она была направлена на совершенствование души, а не на повышение конкурентоспособности.

Особого внимания заслуживает пифагорейское понимание баланса между различными видами заботы. В основу воспитания было положено утверждение о необходимости разумного баланса между заботой о душе, заботой о теле и заботой о городе. Душа при этом играла роль «управляющего начала тела» [3, с. 425]. Это триединство – забота о себе, забота о теле, забота о полисе – составляет уникальную особенность пифагорейской педагогики, которая не сводила образование ни к чисто интеллектуальному развитию, ни к физическому совершенствованию, ни к гражданскому воспитанию, но стремилась к их гармоническому единству [6, с. 44].

Примечательно, что пифагорейцы не брали плату за обучение, считая это позорным [8, с. 419]. Этот факт, на первый взгляд кажущийся второстепенным, на самом деле глубоко показателен: он свидетельствует о том, что отношения наставничества мыслились как принципиально некоммерческие, не подлежащие рыночной оценке. Знание, которое передается от наставника к ученику, не является товаром; забота о душе не может быть предметом купли-продажи.

Пифагорейская школа была принципиально устной. Как отмечается в источниках, Пифагор считал свое учение тайной и практиковал только устную передачу его ученикам. Ученики пифагорейской школы «с помощью символов и иносказаний создали особый способ обучения» [10, с. 67]. Этот эзотерический характер обучения был не просто прихотью основателя, но отражал глубокое убеждение в том, что подлинное знание не может быть передано в письменной форме, что оно требует живого контакта, личного присутствия наставника, его способности со-настраиваться с учеником.

Античный педагогический диалог, как он сложился в пифагорейской и последующей сократической традиции, предполагал не просто передачу информации, но совместное движение к истине. В античности ученики Пифагора так характеризовали принципы педагогического диалога: «правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика» [8, с. 420]. Добровольность здесь понималась не как формальное согласие, но как внутренняя расположенность, готовность к преображению. Сократ, развивая эту традицию, предложил диалог в форме эвристической беседы, при котором учащийся «имел право свободного и творческого выбора в поисках ответа на вопрос учителя». Сократический диалог предполагал «виртуозное владение искусством полемической иронии, т. е. побуждение самого учащегося обнаружить противоречия в своем первоначальном мнении» [4, с. 204].

Что происходит с этим диалогическим пространством, когда наставником становится алгоритм? Современные исследования показывают, что обучающиеся нередко не могут отличить ответы ИИ-тьютора от человеческих, особенно когда они эмоционально резонансны [15, с. 4]. Это создает иллюзию заботы и понимания там, где на самом деле имеет место лишь статистическая обработка данных. Эмоциональная отзывчивость алгоритма, которая вводит учеников в заблуждение относительно его компетентности, порождает феномен, который можно назвать этической мимикрией: система имитирует те качества наставника, которые в пифагорейской традиции были неразрывно связаны с его личным нравственным усилием.

Эпистемическое доверие, которое в античной педагогике строилось на личном опыте взаимодействия с наставником, в цифровой среде становится проблематичным. Исследователи выделяют пять измерений эпистемической надежности ИИ-тьюторов: эпистемическая мотивация, инклюзивность, подотчетность, точность и прозрачность [14, с. 1516–1518]. В пифагорейской школе эти измерения были неразрывно связаны с личностью наставника: его мотивация была очевидна в образе жизни, его подотчетность – в открытости ученикам, его точность – в его знании, его прозрачность – в готовности к диалогу. В цифровом наставничестве все эти качества оказываются опосредованными технологией и, следовательно, проблематизированными.

Сопоставление пифагорейской и цифровой моделей наставничества позволяет выявить несколько фундаментальных этических дефицитов, присущих алгоритмическим системам.

Первый дефицит – дефицит личной ответственности. В пифагорейской школе наставник нес персональную ответственность за нравственное состояние ученика. Эта ответственность была не формальной, а экзистенциальной: наставник вкладывал в ученика часть себя, своего времени, своей души. Алгоритм, напротив, безлик; за ним стоит корпорация, множество разработчиков, сложные цепочки принятия решений, которые никто не контролирует в полной мере. Как отмечают исследователи этики ИИ, одна из ключевых проблем – отсутствие «подотчетности», то есть возможности установить, кто именно несет ответственность за действия системы [14, с. 1519]. В пифагорейской традиции вопрос «кто отвечает за ученика?» имел однозначный ответ: наставник. В цифровой среде этот вопрос остается открытым.

Второй дефицит – дефицит подлинной заботы. Пифагорейская забота была формой любви, понимаемой как деятельное участие в благе другого. Наставник заботился об ученике не потому, что это было его профессиональной обязанностью, а потому что видел в нем «другого себя». Современные исследования показывают, что ИИ-тьюторы, сколь бы эмоционально резонансными они ни были, не способны к подлинной заботе, поскольку забота предполагает способность к эмпатии, к пониманию уникальности другого, к принятию на себя бремени его становления. Как справедливо отмечается в критической литературе, «ваш ИИ-коуч не заботится о вас (потому что не может)» [11, с. 10]. Это не недостаток технологии, которую можно было бы улучшить, но онтологическое ограничение: забота предполагает субъектность, а алгоритм субъектностью не обладает.

Третий дефицит – дефицит совместного бытия. Античное наставничество было не просто передачей информации, но совместной жизнью. Пифагорей-

цы жили вместе, ели вместе, соблюдали общие ритуалы, делили имущество. Обучение было погружением в особый образ жизни, который сам по себе был педагогическим средством. Цифровое наставничество, напротив, предельно индивидуализировано и фрагментировано: ученик взаимодействует с системой в одиночестве, в произвольное время, в отрыве от какого-либо сообщества. Даже если алгоритм способен персонализировать обучение, он не способен создать то, что пифагорейцы называли homakoion – общину, основанную на нравственном единстве [10, с. 55].

Четвертый дефицит – дефицит тайны и посвящения. Пифагорейское учение было эзотерическим; оно требовало от ученика не просто интеллектуального усилия, но внутреннего преображения, которое не могло быть достигнуто без длительного совместного пути. Знание не давалось сразу; оно открывалось постепенно, по мере того как ученик оказывался достоин его получить. В цифровом наставничестве, напротив, знание доступно мгновенно и в неограниченном объеме. Однако эта доступность оборачивается поверхностностью: знание, которое не было выстрадано, не прошло через горнило личного усилия и личного отношения, остается внешним, не проникает в душу. Парадокс современного образования заключается в том, что мы имеем беспрецедентный доступ к информации, но испытываем острый дефицит мудрости – того, что в античной традиции было целью воспитания [6, с. 38].

Античный опыт подсказывает, что подлинное образование всегда есть событие встречи. Это событие не может быть запрограммировано, алгоритмизировано или стандартизировано. Оно требует живого человека, который не просто транслирует знания, но свидетельствует о них своей жизнью. Как пишет В.К. Пичугина, «ключевым требованием к наставнику было требование жить так, чтобы его ученики могли копировать образцы поведения и мышления» [7, с. 28]. Алгоритм не может служить образцом для подражания, поскольку у него нет жизни, которую можно было бы прожить определенным образом.

Однако из этого не следует, что цифровые технологии должны быть исключены из сферы наставничества. Скорее, речь должна идти о различении уровней: на уровне передачи информации, отработки навыков, диагностики затруднений алгоритмы могут быть эффективными и даже незаменимыми помощниками. Но на уровне этического становления, на уровне формирования личности, на уровне того, что в античной традиции называлось «заботой о душе», они не могут заменить живого человека. Как отмечается в современных исследованиях, наиболее перспективной представляется гибридная модель наставничества, сочетающая аналитические возможности ИИ с человеческой эмпатией и этическим контролем [13, с. 92–94].

Более того, обращение к пифагорейской традиции позволяет увидеть, что этическое измерение наставничества не является чем-то внешним, что можно было бы «добавить» к технологической системе. Этическое измерение имманентно самой структуре наставнических отношений; оно пронизывает их целиком – от способа отбора учеников до характера повседневного общения. Поэтому попытки «встроить» этику в цифровую систему наставничества, добавив к ней кодексы, фильтры или правила, вряд ли могут быть успешными. Этика не может быть запрограммирована, поскольку она предполагает свободу, ответственность, способность к различению – то, что не сводимо к алгоритму [9, с. 22–24].

Таким образом, во-первых, пифагорейская школа представляет собой уникальный исторический феномен, в котором наставничество было понято не как профессиональная деятельность, а как форма жизни, основанная на нравственном единстве наставника и учеников. Отношения между ними строились на принципах дружбы, общности имущества и взаимной ответственности, что радикально отличало пифагорейскую школу от других образовательных институций античности.

Во-вторых, центральная категория пифагорейской педагогики – «забота о себе» – задавала этическое измерение всего образовательного процесса. Забота понималась не как формальный надзор, но как деятельное участие в становлении другого человека, как помощь в обретении им внутренней гармонии и добродетели. Эта забота была принципиально некоммерческой и требовала от наставника личного присутствия, личного примера и личной ответственности.

В-третьих, сопоставление пифагорейской и цифровой моделей наставничества выявляет фундаментальные этические дефициты алгоритмических систем: дефицит личной ответственности, дефицит подлинной заботы, дефицит совместного бытия, дефицит тайны и посвящения. Эти дефициты не являются техническими недостатками, которые можно было бы устранить путем совершенствования алгоритмов; они носят онтологический характер и связаны с отсутствием у алгоритма субъектности, свободы и способности к нравственному различению.

В-четвертых, из этого не следует отрицание возможностей цифровых технологий в образовании. Цифровые инструменты могут быть эффективными на уровне передачи информации, диагностики и персонализации обучения. Однако на уровне этического становления личности они не могут заменить живого наставника. Наиболее перспективной представляется гибридная модель, в которой алгоритмические системы выполняют вспомогательные функции, а человек сохраняет ответственность за этическое измерение образования.

В-пятых, античный опыт свидетельствует о том, что этика наставничества не может быть сведена к набору правил или кодексов. Она укоренена в самом способе бытия наставника, в его образе жизни, в его готовности нести ответственность за другого. Поэтому любая попытка «алгоритмизировать» этику наставничества обречена на неудачу. Этика требует свободы, а свобода не алгоритмизируема.

В конечном счете диалог с Пифагором – это не призыв к архаизации образования, но приглашение к рефлексии о том, что мы рискуем потерять, доверяя алгоритмам то, что всегда было делом живых людей. Цифровое наставничество может быть эффективным инструментом, но оно не может быть этическим отношением. И если мы хотим сохранить этическое измерение образования, мы должны ясно осознавать границы технологического и беречь пространство живого человеческого контакта, в котором только и возможно подлинное становление личности.

Библиографический список

1. Безрогов В.Г. Школа Пифагора: педагогическая реальность в контексте античной традиции. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета*. 2008; № 7: 153–167.
2. Болотов В.В. Пифагор в представлении Порфирия. *Собрание церковно-исторических трудов*: в 4 т. Москва: Мартис, 1999; Т. 1: 483–520.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Перевод с древнегреческого М.Л. Гаспарова. Москва: Мысль, 1986.
4. Драч Г.В. *Рождение античной философии и начало антропологической проблематики*: монография. Москва: Гардарики, 2003.
5. Жмудь Л.Я. *Пифагор и ранние пифагорейцы*. Москва: Русский фонд содействия образованию и науке, 2012.
6. Йегер В. *Пайдейя: Воспитание античного грека*: в 3 т. Перевод с немецкого М.Н. Ботвинника и др. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997–2001.
7. Пичугина В.К. Педагогика «заботы о себе» Пифагора и пифагорейцев. *Научный диалог*. 2013; № 8 (20): 24–35.
8. Порфирий. Жизнь Пифагора. *Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов*. Перевод с древнегреческого М.Л. Гаспарова. Москва: Мысль, 1986: 416–428.
9. Фуко М. История сексуальности. *Забота о себе*. Перевод с французского Т.Н. Титовой, О.И. Хомы. Санкт-Петербург: Академический проект, 1998; Т. 3.
10. Ямвлих Халкидский. *Жизнь Пифагора*. Перевод с древнегреческого И.Ю. Мельниковой. Москва: Алетейа: Новый Акрополь, 1998.
11. Bachkirova T. Developing a Coaching Psychology: A Personal Journey. *The Coaching Psychologist*. 2023; Vol. 19, № 1: 4–15.
12. Papageorgiou K., Lameras P. Exploring the Potential of Intelligent Tutoring Systems for Personalized Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2017; Vol. 12, № 8: 142–157.
13. Sclater N. *Learning Analytics Explained*. New York: Routledge, 2017.
14. Slade S., Prinsloo P. Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas. *American Behavioral Scientist*. 2013; Vol. 57, № 10: 1510–1529.
15. Winkler R., Söllner M. Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-of-the-Art Analysis. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. 2018; Vol. 2018; № 1: 1–6.

References

1. Bezrogov V.G. Shkola Pifagora: pedagogicheskaya real'nost' v kontekste antichnoj tradicii. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2008; № 7: 153-167.
2. Bolotov V.V. Pifagor v predstavlenii Porfiriya. *Sobranie cerkovno-istoricheskih trudov*: v 4 t. Moskva: Martis, 1999; T. 1: 483-520.
3. Diogen La`ertskij. O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenityh filosofov. Perevod s drevnegrecheskogo M.L. Gasparova. Moskva: Mysl', 1986.
4. Drach G.V. *Rozhdenie antichnoj filosofii i nachalo antropologicheskoj problematiki*: monografiya. Moskva: Gardariki, 2003.
5. Zhmud' L.Ya. *Pifagor i rannie pifagorejcy*. Moskva: Russkij fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2012.
6. Jeger V. *Pajdejya: Vospitanie antichnogo greka*: v 3 t. Perevod s nemeckogo M.N. Botvinnika i dr. Moskva: Greko-latinskij kabinet Yu.A. Shichalina, 1997-2001.
7. Pichugina V.K. Pedagogika «zaboty o sebe» Pifagora i pifagorejcev. *Nauchnyj dialog*. 2013; № 8 (20): 24-35.
8. Porfirij. Zhizn' Pifagora. *Diogen La`ertskij. O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenityh filosofov*. Perevod s drevnegrecheskogo M.L. Gasparova. Moskva: Mysl', 1986: 416-428.
9. Fuko M. Istoriya seksual'nosti. *Zabota o sebe*. Perevod s francuzskogo T.N. Titovoj, O.I. Homy. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 1998; T. 3.
10. Yamvlih Halkidskij. *Zhizn' Pifagora*. Perevod s drevnegrecheskogo I.Yu. Mel'nikovoj. Moskva: Aleteja: Novyj Akropol', 1998.
11. Bachkirova T. Developing a Coaching Psychology: A Personal Journey. *The Coaching Psychologist*. 2023; Vol. 19, № 1: 4-15.

12. Papageorgiou K., Lameras P. Exploring the Potential of Intelligent Tutoring Systems for Personalized Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2017; Vol. 12, № 8: 142-157.
13. Sclater N. *Learning Analytics Explained*. New York: Routledge, 2017.
14. Slade S., Prinsloo P. Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas. *American Behavioral Scientist*. 2013; Vol. 57, № 10: 1510-1529.
15. Winkler R., Söllner M. Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-of-the-Art Analysis. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. 2018; Vol. 2018; № 1: 1-6.

Статья поступила в редакцию 23.09.26

УДК 378.1

Muller O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

COGNITIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR OPTIMIZING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION. The article examines the topical issue of applying cognitive technologies in higher education. It presents a theoretical analysis of the works of A.R. Luria, L.S. Vygotsky, and P.Ya. Galperin, which serve as the methodological foundation for modern cognitive technologies, as well as concepts from neuropedagogy and neurodidactics. The study aims to determine the effectiveness of using cognitive technologies to develop cognitive processes (attention, memory, and thinking) among students training to become educators within the modern educational environment. The research employed theoretical analysis of scientific approaches, a pedagogical experiment (involving control and experimental groups), psychodiagnostic methods (Schulte tables, "Complex Analogies" and "Comparison of Concepts" tests), mathematical-statistical data processing, and surveys. A statistically significant improvement in cognitive functions is observed among students participating in the experiment that integrated cognitive technologies. The results are interpreted from the perspective of neuropedagogy, confirming the effectiveness of A.N. Dakhin's principles (dominance, cognitive map integrity, feedback/reverse afferentation, and social group learning) within the modern digital context. It is demonstrated that combining traditional and cognitive technologies fosters deep understanding and long-term retention among students of the digital generation. Integrating cognitive technologies into the higher education process significantly enhances the effectiveness of teacher training and lays the groundwork for students' professional and personal growth.

Keywords: **cognitive technologies, neuropedagogy, neurophysiological principles, cognitive processes, attention, memory, thinking, digital generation, higher education**

О.Ю. Муллер*, канд. пед. наук, доц., директор Института профессионального образования коренных народов Югры, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается актуальная проблема применения когнитивных технологий в образовательном процессе высшей школы. Представлен теоретический анализ работ А.Р. Лурия, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина как методологической основы современных когнитивных технологий, а также концепций нейропедагогики и нейродидактики. Цель исследования – определить эффективность применения когнитивных технологий для развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления) у студентов – будущих педагогов в условиях современной образовательной среды. Использованы теоретический анализ научных подходов, педагогический эксперимент (с контрольной и экспериментальными группами), психодиагностические методики (таблицы Шульте, тесты «Сложные аналогии», «Сравнение понятий»), математико-статистическая обработка данных, анкетирование. Установлено статистически значимое улучшение когнитивных функций у студентов, участвовавших в эксперименте с интеграцией когнитивных технологий. Полученные результаты интерпретируются с позиции нейропедагогики, подтверждена эффективность принципов А.Н. Дахина (доминанта, целостность когнитивной карты, обратная афферентация, обучение в социальных группах) в современном цифровом контексте. Показано, что сочетание традиционных и когнитивных технологий способствует развитию глубокого понимания и долгосрочного запоминания у студентов цифрового поколения. Интеграция когнитивных технологий в образовательный процесс высшей школы позволяет существенно повысить эффективность подготовки будущих педагогов и обеспечивает основы для профессионального и личностного роста студентов.

Ключевые слова: **когнитивные технологии, нейропедагогика, нейрофизиологические принципы, познавательные процессы, внимание, память, мышление, цифровое поколение, высшее образование**

В современном образовательном пространстве внедрение когнитивных технологий становится одним из стратегических направлений развития высшей школы. На стыке нейронаук, психологии и педагогики формируются новые подходы к организации учебного процесса, базирующиеся на понимании работы мозга, закономерностей развития познавательных процессов и принципов эффективного обучения. Особую ценность когнитивные технологии приобретают при подготовке будущих педагогов, поскольку позволяют не только повысить учебные результаты, но и формировать у студентов – будущих педагогов навыки осознанного управления познанием в профессиональной деятельности.

К настоящему времени разработано множество когнитивных технологий, подходящих для целей обучения, независимо от направления подготовки. Актуальность применения когнитивных технологий подкрепляется не только прогрессом в нейробиологии и психофизиологии, но и необходимостью адаптации образовательных методик к потребностям «цифрового поколения», для которого характерны клиповое мышление и высокая скорость обработки информации [1]. Исследования многих авторов свидетельствуют, что использование достижения когнитивных наук в практике обучения студентов помогает улучшать развиваемые функции и результативнее осваивать материал [2].

Несмотря на растущий интерес к когнитивным технологиям в образовании, остается недостаточно изученным вопрос их системного применения в подготовке будущих педагогов. В связи с этим требуется экспериментальная проверка эффективности применения когнитивных технологий, интегрирующих достижения нейронаук в педагогическую практику высшей школы.

Целью исследования является определение эффективности применения когнитивных технологий для развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления) студентов – будущих педагогов в условиях современной образовательной среды.

Задачи исследования

1. Провести теоретический анализ взаимосвязи нейропсихологических и нейрофизиологических механизмов с процессами обучения на основе классических и современных научных подходов.
2. Определить ключевые принципы нейропедагогики, применимые для оптимизации образовательного процесса с учетом когнитивных особенностей современных студентов.
3. Разработать и апробировать когнитивную технологию, направленную на развитие внимания, памяти и мышления студентов – будущих педагогов.
4. Экспериментально проверить эффективность предложенной когнитивной технологии через измерение динамики развития познавательных процессов студентов.

Научная новизна заключается в обосновании когнитивной технологии обучения, объединяющей достижения нейропсихологии, нейрофизиологии и педагогики, что позволяет целенаправленно воздействовать на развитие познавательных процессов студентов с учетом особенностей мозговой организации психических функций; выявлении статистически значимых корреляций между применением специализированных упражнений, направленных на развитие конкретных когнитивных функций, и повышением общей успеваемости студентов, что подтверждает трансферный эффект когнитивного развития на учебную деятельность.

Теоретическая значимость исследования: разработанная структурная схема когнитивной педагогики с выделением взаимосвязанных блоков (входной мониторинг, теоретический, процессуальный и оценочный) вносит вклад в систематизацию методологических подходов к конструированию образовательных технологий с учетом нейропсихологических принципов.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и апробацией конкретных методик и инструментов, позволяющих эффективно применять когнитивные технологии в образовательном процессе.

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения нейропсихологии и нейрофизиологии, разработанные в трудах А.Р. Лурия, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. В качестве теоретического базиса использована концепция системно-динамического подхода к изучению высших психических функций, подчеркивающая социальную природу когнитивных процессов и пластичность мозговой организации познавательной деятельности.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, синтез междисциплинарных подходов когнитивных наук и педагогики, обобщение научных представлений о когнитивных механизмах обучения), эмпирические методы (педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальными группами, психодиагностическое тестирование с использованием стандартизированных методик, анкетирование участников эксперимента для сбора субъективных данных, наблюдение за динамикой показателей познавательных процессов, анализ учебной успеваемости студентов).

Эксперимент проводился на базе Сургутского государственного университета в рамках изучения дисциплины «Психология». В исследовании приняли участие студенты – будущие педагоги первых курсов, которые были разделены на три экспериментальные группы: группа 1 – студенты, выполнявшие упражнения на развитие внимания; группа 2 – студенты, выполнявшие упражнения на развитие памяти; группа 3 – студенты, выполнявшие упражнения на развитие мышления.

Для оценки эффективности применения когнитивных технологий использовались следующие психодиагностические методики: методика таблиц Шульте – для оценки устойчивости внимания; тест «Сложные аналогии» – для выявления способности понимать сложные логические отношения и формировать абстрактные связи; методика «Сравнение понятий» – для исследования операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении.

Развитие нейропсихологии, нейрофизиологии, кибернетической педагогики, информационно-образовательных технологий в XX веке привело к формированию на их основе когнитивных технологий, которые используются в образовательных целях.

Исследования возможностей нейропсихологии и нейрофизиологии в обучении проводились с момента их появления как наук. Фундаментом современных когнитивных технологий стали работы А.Р. Лурия, Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина, которые заложили основы системно-динамического подхода к изучению высших психических функций. А.Р. Лурия, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивал социальную природу когнитивных процессов, что актуально в обучении студентов, чья адаптация зависит от учета культурных и нейрофизиологических особенностей [3]. Согласно теории Лурия, каждая из психических функций обладает динамической, изменчивой мозговой организацией, которая определяется различными факторами, в том числе возрастными [4]. В западной нейропсихологии обычно делается акцент на эмпирические данные, что подтверждается, в том числе, концепцией нейропластичности, согласно которой обучение стимулирует формирование новых нейронных связей даже в зрелом возрасте [5]. В более поздних исследованиях (вторая половина XX в.) в нейропсихологии и нейрофизиологии уже делается акцент на психолого-педагогических аспектах (идеи А.Н. Леонтьева об особенностях строения мозга человека) [6]. Это означает, что обладающий системным строением мозг человека может быть управляемой системой, что можно использовать и в процессе обучения на основе определения уровней психической функции. По мнению П.Я. Гальперина, важность высших психических функций состоит в том, что со временем они способствуют автоматизации умственных действий, что важно для процессов запоминания и освоения навыков [6]. Следует отметить, что когнитивные науки направлены на изучение физиологических механизмов субъективных явлений, состояний и индивидуальных различий, а предметом являются физиологические механизмы психических процессов [7].

В настоящее время рассмотрены возможности применения когнитивных наук в образовательной деятельности, в результате которых возникла нейропедагогика [8] на стыке нейронаук и образовательных практик, предлагающая инструменты для персонализации обучения. Например, использование когнитивных карт (термин, введенный Э. Толменом) позволяет визуализировать взаимосвязи между концепциями. Важным аспектом является эмоциональный интеллект (Д. Гоулман), который в нейропедагогике связывают с активностью миндалевидного тела и префронтальной коры. Создание позитивной эмоциональной среды на занятиях повышает мотивацию и снижает стресс, что критично для студентов в процессе адаптации.

За композиционную основу разрабатываемой нами когнитивной технологии мы взяли структурную схему когнитивной педагогики, которая представляет собой целенаправленное построение когнитивных блоков, релевантным видам информации, предлагаемым к усвоению. Уровень усвоения предметных и межпредметных знаний и умений включен в блок входного мониторинга и является базовым. При усвоении теоретического понятийного аппарата задействована эксплицитная (декларативная) память, данный этап находится в теоретическом блоке. Усвоение же общих и частных методов с помощью процедурной памяти входит в процессуальный блок. Этап оценивания и проверки включает в себя обобщающее повторение, коррекцию и контроль.

Для применения когнитивной технологии важность представляют развиваемые нейродидактикой познавательные процессы студентов: внимание, память, мышление [9; 10]. Опираясь на теоретические положения нейродидактики о взаимосвязи психических процессов с физиологическими механизмами мозга и возможностях их целенаправленного развития, мы разработали программу с применением когнитивной технологии, которая учитывает возрастные и индивидуально-типологические особенности студентов, а также специфику учебной деятельности будущих педагогов. Ключевой гипотезой исследования стало предположение о том, что систематическое выполнение специализированных упражнений, интегрированных в образовательный процесс, приведет к значимому улучшению показателей когнитивных функций и, как следствие, к повышению академической успеваемости.

Исследование проводилось в три этапа: на подготовительном этапе была разработана когнитивная технология, подобран диагностический инструментарий, сформированы выборки исследования, и участники были разделены на группы; на констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления) у всех участников эксперимента с использованием выбранных методик; на формирующем этапе уже была реализована разработанная ранее когнитивная технология.

Все экспериментальные группы выполняли упражнения, направленные на развитие соответствующего познавательного процесса в течение семестра: группа 1 выполняла упражнения на развитие различных свойств внимания (концентрация, устойчивость, переключаемость, распределение), группа 2 работала с упражнениями, направленными на развитие различных видов памяти (кратковременная, долговременная, образная, вербальная), группа 3 выполняла задания, стимулирующие развитие аналитического, логического и творческого мышления.

Упражнения интегрировались в учебный процесс по дисциплине «Психология» и выполнялись как в аудиторное время, так и в рамках самостоятельной работы студентов [11].

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика уровней развития познавательных процессов с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Также проводилось анкетирование участников для сбора информации об их субъективной оценке изменений познавательных способностей и анализ академической успеваемости по дисциплине «Психология».

Контрольная группа изучала дисциплину «Психология» по традиционной методике с использованием лекций, семинаров и практических занятий, в экспериментальной группе студенты изучали дисциплину с применением когнитивных технологий.

Анализ академической успеваемости показал, что все экспериментальные группы продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с контрольной. Наибольший средний балл (4,3) был зафиксирован в экспериментальной группе 3, где 35% студентов получили отличные оценки и 60% – хорошие. Эти данные подтверждают гипотезу о положительном влиянии развития когнитивных функций на академическую успеваемость.

Проведенное исследование демонстрирует существенную преемственность и развитие нейрофизиологических принципов А.Н. Дахина, лежащих в основе адаптивно-реверсивного обучения [12]. Эта связь прослеживается в нескольких ключевых аспектах. Подобно тому, как А.Н. Дахин использует структуру мифа или истории («завязка» – «развитие» – «кульминация» – «развязка»), в данном исследовании применяются специально разработанные когнитивные упражнения, что подтверждается улучшением показателей внимания по методике таблиц Шульте. Принцип А.Н. Дахина о необходимости многократного повторения и разбора различных примеров для закрепления навыка в исследовании реализуется через систематические упражнения, что создает устойчивые нейронные связи через механизм обратной афферентации. Акцент А.Н. Дахина на эмоциональной вовлеченности через персонификацию учебного материала в исследовании трансформируется через создание психологически комфортной образовательной среды, способствующей активизации познавательных процессов. Исследование демонстрирует практическую применимость и развитие нейрофизиологических принципов А.Н. Дахина в современном образовательном контексте, подтверждая их эффективность экспериментальными данными и одновременно расширяя инструментарий адаптивно-реверсивного обучения с учетом особенностей восприятия и мышления студентов цифровой эпохи.

Таким образом, на основании проведенного эксперимента мы пришли к выводу о необходимости интеграции традиционных образовательных методов с когнитивными технологиями, что способствует повышению эффективности подготовки будущих педагогов и обеспечивает основы для профессионального и личностного роста студентов.

Библиографический список

1. Богданова М.А. Когнитивная наука как успешный проект междисциплинарного синтеза наук. *Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017*: материалы Всероссийской конференции. 2017: 292–297.
2. Чурило Н.В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Auditorium*. 2019; № 2 (22): 82–86.

3. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии*. Москва, 2003.
4. Ахутина Т.В. Роль Л.С. Выготского в развитии нейропсихологии. *Методология и история психологии*. 2007; № 4: 57–68.
5. Pąchalska M. Lurian approach and neuropsychology of creativity. *Lurian Journal*. 2020; № 1: 77–108.
6. Хомская Е.Д. *Нейропсихология*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
7. Греченко Т.Н. *Психофизиология.* Москва: Гардарика, 1999.
8. Глущенко А.А. Нейропедагогика как новейшее направление педагогики: технологии, принципы, методы. *Инновационные педагогические технологии*: материалы VII Международной научной конференции. 2017: 67–69.
9. Чернышов М.Ю., Каверзина А.В., Журавлева А.М. Механизмы ассоциативной памяти, развитие логических форм памяти, мышления студентов и припоминание в дискурсе. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 9 (80): 330–335.
10. Муллер О.Ю. Авторская программа обучения построению смысловых связей. *Современная психология и педагогика: проблемы и решения*: сборник статей по материалам XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2018: 55–60.
11. Муллер О.Ю. Память и ее значение в успешном обучении студентов. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 78–80.
12. Дахин А.Н. Нейрофизиология и технология: интеграция, модификация, адаптация, или что такое адаптивно-реверсивное обучение. *Народное образование*. 2019; № 6: 155–160.

References

1. Bogdanova M.A. Kognitivnaya nauka kak uspeshnyj proekt mezhdisciplinarnogo sinteza nauk. *Vserossijskaya konferenciya po kognitivnoj nauke KIS`E-2017*: materialy Vserossijskoj konferencii. 2017: 292-297.
2. Churilo N.V. Nejropedagogika kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa. *Auditorium*. 2019; № 2 (22): 82-86.
3. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii*. Moskva, 2003.
4. Ahutina T.V. Rol' L.S. Vygotskogo v razvitii nejropsihologii. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2007; № 4: 57-68.
5. Pąchalska M. Lurian approach and neuropsychology of creativity. *Lurian Journal*. 2020; № 1: 77-108.
6. Homskaya E.D. *Nejropsihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
7. Grechenko T.N. *Psihofiziologiya.* Moskva: Gardarika, 1999.
8. Gluschenko A.A. Nejropedagogika kak novejshee napravlenie pedagogiki: tehnologii, principy, metody. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2017: 67-69.
9. Chernyshov M.Yu., Kaverzina A.V., Zhuravleva A.M. Mehanizmy associativnoj pamyati, razvitie logicheskih form pamyati, myshleniya studentov i pripominanie v diskurse. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 9 (80): 330-335.
10. Muller O.Yu. Avtorskaya programma obucheniya postroeniyu smyslovyh svyazej. *Sovremennaya psihologiya i pedagogika: problemy i resheniya*: sbornik statej po materialam XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Associaciya nauchnyh sotrudnikov «Sibirskaya akademicheskaya kniga», 2018: 55-60.
11. Muller O.Yu. Pamyat' i ee znachenie v uspeshnom obuchenii studentov. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 1 (30): 78-80.
12. Dahin A.N. Nejrofiziologiya i tehnologiya: integraciya, modifikaciya, adaptaciya, ili chto takoe adaptivno-reversivnoe obuchenie. *Narodnoe obrazovanie*. 2019; № 6: 155-160.

Статья поступила в редакцию 27.09.26

УДК 37.02

Abilova G.V., *Cand. of Sciences (Philology), doctoral postgraduate, MGIMO University; Director, BRICS+ International School (Moscow, Russia), E-mail: brics_school@mail.ru*

THE EDUCATIONAL MODEL OF BRICS+ PUBLIC REPRESENTATION AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING BRICS INITIATIVES AT THE NATIONAL AND LOCAL LEVELS. The article provides a justification of the theoretical and organizational foundations for the formation of the BRICS+ public representation institution as a mechanism for implementing integration initiatives at the national and local levels. The methodological basis of the study is a systems approach, which allows to view public diplomacy as a set of interrelated actors, levels, and forms of interaction that ensure the implementation of international initiatives. In the course of the study, methods of analysis, generalization, classification, structuring, and structural-functional analysis were used. It has been established that the institutional gap between the formulation of BRICS+ initiatives and their implementation by specific organizations and communities can be bridged through a networked three-tier public representation institution. A model has been substantiated that includes the BRICS+ level, the national level, and the local level; its participants, functions, interaction tools, and a reproducible institutional cycle for implementing initiatives have been identified. It has been shown that the educational component of the model creates conditions for the formation of sustainable professional and youth-related ties, the implementation of joint educational and scientific projects, and the promotion of local initiatives on the international agenda.

Keywords: **public diplomacy, public representation, BRICS+, integration initiatives, international cooperation, educational diplomacy**

Г.В. Абилова, *канд. филол. наук, докторант, МГИМО МИД России, директор международной школы БРИКС+, г. Москва, E-mail: brics_school@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА БРИКС+ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНИЦИАТИВ БРИКС НА НАЦИОНАЛЬНОМ И ЛОКАЛЬНОМ УРОВНЯХ

В статье приводится обоснование теоретических и организационных основ разработки образовательной модели общественного представительства БРИКС+, которая обеспечивает образовательное взаимодействие и совместную проектную деятельность на национальном и локальном уровнях. Методологическую основу исследования составил системный подход, позволяющий рассматривать общественную дипломатию как совокупность взаимосвязанных субъектов, уровней и форм взаимодействия, обеспечивающих реализацию международных инициатив. В процессе исследования использовались методы анализа, обобщения, классификации, структуризации и структурно-функционального анализа. Установлено, что институциональный разрыв между формированием инициатив БРИКС+ и их реализацией конкретными организациями и сообществами может быть преодолен посредством сетевого трехуровневого института общественного представительства. Обоснована образовательная модель, включающая уровни БРИКС+, национальный и локальный уровни; определены ее участники, функции, инструменты взаимодействия и воспроизводимый институциональный цикл реализации инициатив. Показано, что образовательное направление модели создает условия для формирования устойчивых профессиональных и молодежных связей, реализации совместных образовательных и научных проектов, а также продвижения локальных инициатив в международную повестку.

Ключевые слова: **общественная дипломатия, общественное представительство, БРИКС+, интеграционные инициативы, международное сотрудничество, образовательная дипломатия**

Современное международное взаимодействие характеризуется расширением участия негосударственных субъектов и развитием горизонтальных связей, что обусловливает возрастание роли общественной дипломатии. Для БРИКС+ данная тенденция приобретает особое значение, поскольку расширение объединения сопровождается усложнением образовательных, научных, общественных и деловых связей. Вместе с тем между формированием совместных инициатив на межгосударственном уровне и их практической реализацией конкретными организациями и сообществами сохраняется институциональный разрыв. В этой связи представляет интерес формирование многоуровневого института общественного представительства БРИКС+, обеспечивающего продвижение инициатив на национальный и локальный уровни и обратную связь с их непосредственными участниками [1–16].

В современной научной литературе проблемы общественного представительства в области внешнеполитических контактов рассматривали российские и зарубежные ученые. В работах российских авторов С.С. Камышанской [4], Е.А. Шлапеко и С.В. Кондратьевой [7] отмечается возрастание роли обществен-

ной дипломатии в развитии международного взаимодействия, а также расширение участия общественных организаций в реализации внешнеполитических инициатив.

Важность данного направления подтверждается работами О.С. Васильевой и О.А. Антончевой [1], А.А. Вилкова [2]. Ученые отмечают расширение круга субъектов общественной дипломатии, необходимость повышения роли негосударственных участников и развития различных форм их взаимодействия с государственными структурами.

В зарубежной литературе проблеме участия негосударственных субъектов в международных связях посвящены работы Z. Chen и P. Tang [10], K. Minami [13], T. Wang и H. Chai [14], Y. Wang [15]. Авторы указывают на возрастающее значение непосредственных контактов между гражданами, общественными организациями и профессиональными сообществами в развитии международного взаимодействия. Особое внимание уделяется дипломатическим контактам, не имеющим официального статуса (*people-to-people diplomacy* и *citizen diplomacy*), расширению самостоятельности негосударственных участников и формированию устойчивых горизонтальных и сетевых связей.

Несмотря на достаточно широкую разработанность проблем общественной дипломатии и образовательного сотрудничества, применительно к БРИКС+ недостаточно исследованы педагогические основания их соединения в единую модель. Не определены в необходимой мере компоненты такой модели, педагогические условия ее реализации и образовательные результаты совместной деятельности студентов, преподавателей и молодых исследователей. Этот пробел затрудняет переход от отдельных обменов и мероприятий к устойчивому сетевому образовательному взаимодействию, что и обусловливает актуальность настоящего исследования.

В качестве практического направления институционализации предлагаемой модели может рассматриваться развитие общественной организации «БРИКС Сотрудничество» [16]. Ее деятельность целесообразно ориентировать на формирование открытой коммуникационно-проектной площадки, объединяющей образовательные организации, научные центры, молодежные объединения, общественные структуры и представителей бизнеса. Такая организация не претендует на выполнение функций официального органа БРИКС или дипломатического представительства государств-участников. Ее назначение состоит в обеспечении общественного сопровождения инициатив БРИКС+, поиске партнеров, распространении информации о возможностях сотрудничества и поддержке проектов, формирующихся на уровне конкретных организаций и сообществ.

Цель исследования заключается теоретическом обосновании и разработке образовательной модели общественного представительства БРИКС+, обеспечивающей сетевое образовательное взаимодействие и совместную проектную деятельность студентов, преподавателей и молодых исследователей на национальном и локальном уровнях.

Задачи исследования: 1) раскрыть педагогический потенциал образовательной дипломатии и общественного представительства БРИКС+; 2) определить структуру и содержание образовательной модели общественного представительства; 3) выделить формы и педагогические условия ее реализации; 4) определить предполагаемые образовательные результаты и критерии результативности модели.

Научная новизна исследования заключается в разработке образовательной модели общественного представительства БРИКС+, объединяющей целевой, субъектный, содержательно-деятельностный, организационный и результативно-оценочный компоненты. В отличие от рассмотрения образовательного сотрудничества как совокупности отдельных мероприятий модель связывает совместную проектную деятельность участников с педагогическими условиями и планируемыми образовательными результатами.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии положений общественной и образовательной дипломатии посредством обоснования института общественного представительства БРИКС+, основанного на сочетании вертикальных и горизонтальных связей и обеспечивающего двустороннее движение инициатив между уровнем объединения, национальными и локальными участниками.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенной модели университетами, научно-образовательными центрами, проектными офисами и молодежными объединениями при разработке совместных курсов, школ, проектных программ, исследований и инициатив БРИКС+. Предложенные компоненты и критерии могут служить основой для проектирования и оценки таких программ.

Методологическую основу исследования составили системный и структурно-функциональный подходы, позволяющие рассматривать образовательное взаимодействие как совокупность взаимосвязанных целей, участников, содержания, форм и результатов. Метод педагогического моделирования использовался при построении образовательной модели общественного представительства БРИКС+ и выделении ее компонентов. Методы анализа, обобщения, классификации и структуризации применялись при изучении работ по общественной и образовательной дипломатии, определении форм взаимодействия и систематизации педагогических условий и предполагаемых результатов модели.

Институты общественной дипломатии в системе международного взаимодействия стран БРИКС+. Постановка вопроса об общественном представительстве БРИКС+ требует определения его места в системе общественной дипломатии. В научной литературе содержание и субъектный состав последней трактуются неоднозначно. Наряду с общественной дипломатией рассматриваются народная, гражданская, образовательная, культурная и другие формы международной активности негосударственных субъектов.

Для настоящего исследования принципиально разграничение традиционной и общественной дипломатии. Первая предполагает институционализированное представительство государства и реализацию его внешнеполитических полномочий. Общественная дипломатия переносит акцент на взаимодействие обществ, организаций и социальных групп, не исключая при этом участия государства.

Е.А. Шлапеко и С.В. Кондратьева связывают практическую реализацию общественной дипломатии с деятельностью некоммерческих организаций и общественных объединений, одновременно отмечая значение государственной поддержки соответствующих инициатив [7]. При этом негосударственные субъекты должны сохранять самостоятельность в международном взаимодействии. С.С. Камышанская, рассматривая ценностно-смысловые основания и формы общественной дипломатии, выделяет ее образовательно-просветительское и научно-исследовательское направления [4]. Тем самым общественное взаимодействие получает конкретное содержание и реализуется через определенные проекты и группы участников.

Однако функционального разграничения направлений общественной дипломатии недостаточно для понимания механизма их устойчивого взаимодействия. В этой связи представляет интерес зарубежный опыт дипломатических контактов, не имеющих официального статуса (*people-to-people diplomacy*, *citizen diplomacy*). Исследователи, в частности К. Минами, высоко оценивают значение непосредственных контактов между представителями различных сообществ с целью налаживания устойчивых профессиональных, научных, образовательных и культурных связей [13]. И. Ван обращает внимание на высокий потенциал участия общественных организаций, образовательных и культурных обменов в международных неофициальных контактах, указывая на необходимость их институциональной поддержки [15].

Исследование Z. Chen и P. Tang показывает расширение возможностей непосредственного международного взаимодействия граждан в цифровой среде [10]. T. Wang и H. Chai, рассматривая современную практику «народной дипломатии», также подтверждают усложнение субъектной структуры международного взаимодействия [14], указывая, что общественные и профессиональные группы не замещают официальные институты, а формируют дополнительный уровень международных связей.

Для объединения БРИКС+ данное положение имеет принципиальное значение: если межгосударственный уровень определяет общие направления и институциональные рамки сотрудничества, то общественная коммуникация обеспечивает непосредственное участие организаций и социальных групп в реализации конкретных инициатив. Вместе с тем само наличие университетов, общественных организаций, экспертных и молодежных объединений еще не создает устойчивой связи между этими уровнями. Отдельные субъекты действуют в пределах собственных ресурсов и сложившихся партнерских контактов, вследствие чего общественная дипломатия может оставаться совокупностью результативных, но организационно разобщенных практик.

Российские исследования также свидетельствуют о расширении субъектного поля общественной дипломатии. А.А. Вилков обращает внимание на разнообразие ее участников [2], О.С. Васильева и О.А. Антончева рассматривают возможности негосударственных субъектов международного взаимодействия [1], а Е.А. Шлапеко, С.П. Артеев и С.В. Кондратьева связывают развитие общественной дипломатии с изменением характера международных коммуникаций [6]. Применительно к БРИКС+ данная тенденция дополняется необходимостью взаимодействия публичных и общественных акторов на нескольких территориальных уровнях.

Каждая инициатива, сформированная в пространстве БРИКС+, должна получать практическое продолжение в конкретной стране, регионе, городе, университете или общественной организации. Не менее важен обратный процесс, при котором локальный проект получает возможность найти партнеров в других странах и выйти на многосторонний уровень. Опыт развития российской общественной дипломатии на восточном направлении показывает значение сочетания федерального, регионального и локального уровней [7]. Для БРИКС+ задача усложняется многосторонним характером объединения и необходимостью включения в проекты участников нескольких государств.

Следовательно, проблема состоит не в отсутствии субъектов или форм общественной дипломатии. Международные обмены, форумы, образовательные программы, экспертные встречи, культурные мероприятия и совместные проекты уже получили широкое распространение. Вместе с тем сохраняется институциональный дефицит, заключающийся в отсутствии постоянно действующего механизма, обеспечивающего сопряжение этих субъектов и практик на разных уровнях сотрудничества БРИКС+.

При таком подходе меняется и положение непосредственного участника контактов. Студент, преподаватель, предприниматель или представитель общественной организации выступает не только адресатом, но и потенциальным инициатором, соавтором и исполнителем проекта. Популяризация БРИКС+

не может рассматриваться как конечная цель общественной дипломатии. Ее результат состоит в формировании устойчивых связей, возникающих прежде всего в процессе совместной деятельности конкретных субъектов проектной деятельности.

Особое место в этой системе могут занимать университеты, объединяющие образовательную, исследовательскую, экспертную и международную деятельность. Они располагают организационной инфраструктурой и способны поддерживать продолжительные трансграничные связи, в том числе с бизнесом, органами власти и общественными организациями. Вместе с тем возможности образовательных организаций неодинаковы: региональные университеты и общественные структуры нередко располагают более ограниченным кругом зарубежных партнеров.

С учетом изложенного общественную дипломатию БРИКС+ целесообразно рассматривать как потенциально формирующуюся многоуровневую систему общественных связей, институционализация которой предполагает движение совместных инициатив от уровня объединения к непосредственным исполнителям, развитие горизонтального взаимодействия и создание устойчивого канала продвижения локальных инициатив на международный уровень. Решение этих задач требует не новой административной вертикали, а координационного института сетевого типа. В таком качестве предлагается рассматривать институт общественного представительства БРИКС+.

Выявленный разрыв между формированием инициатив БРИКС+ и их непосредственной реализацией обусловливает необходимость постоянно действующего механизма общественного представительства. Существующие формы сотрудничества создают широкое поле взаимодействия, однако не обеспечивают его институционального сопряжения. Исследования общественной дипломатии подтверждают расширение роли негосударственных субъектов [7; 10; 15], значение государственной поддержки общественных инициатив [7] и одновременно необходимость сохранения самостоятельности участников и горизонтального характера складывающихся между ними связей [10; 13]. В этой связи организационной основой такого механизма предлагается считать сетевой принцип, предполагающий координацию взаимодействия без административного подчинения его непосредственных участников.

Под институтом общественного представительства БРИКС+ предлагается понимать организационно оформленную многоуровневую систему взаимодействия государственных и негосударственных субъектов, обеспечивающую представление, адаптацию и реализацию совместных инициатив БРИКС+ на национальном и локальном уровнях, а также обратную связь между участниками. Принципиально, что речь идет не об отдельной организации, а о системе взаимодействия, предметом которой выступают совместные инициативы и возможности сотрудничества, прежде всего в области образования. Обязательным элементом такой системы является обратная связь, позволяющая непосредственным участникам не только реализовывать, но и самостоятельно формировать образовательные инициативы.

Предлагаемый институт не является дипломатическим представительством, а понятие «общественное посольство БРИКС+» может использоваться исключительно как его функциональная характеристика. Такая структура не приобретает дипломатического статуса и не выступает от имени государств-участников объединения; ее назначение состоит в создании условий для развития общественных, образовательных, научных, культурных и деловых связей.

Участие государственных структур в предлагаемой модели обусловлено их ролью в формировании международных инициатив, однако оно не должно ограничивать самостоятельность негосударственных субъектов. Возможность такого сочетания государственной поддержки и общественной инициативы подтверждается российской практикой общественной дипломатии [3; 4; 7].

Модель института общественного представительства БРИКС+ строится на сочетании вертикальных и горизонтальных связей. Вертикальные связи обеспечивают движение инициатив между уровнем БРИКС+, национальными структурами и локальными участниками, тогда как горизонтальные формируются между университетами, научными центрами, общественными объединениями, компаниями, молодежными и профессиональными организациями. Организационно модель включает три взаимосвязанных уровня, графическая интерпретация которых представлена на рисунке 1.

Многоуровневость общественной дипломатии прослеживается и в российской практике, включая развитие ее регионального и локального компонентов [5]. Применительно к БРИКС+ отношения между уровнями предлагается строить не на административной подчиненности, а на координации, поскольку взаимодействие должно охватывать самостоятельных субъектов нескольких государств.

Новизна предлагаемой модели состоит в наличии обратного направления, при котором локальные инициативы через национальное представительство получают возможность поиска партнеров в странах БРИКС+ и выхода на международный уровень. Тем самым общественные и профессиональные группы становятся не только участниками реализации, но и источниками совместных инициатив, что соответствует логике народной дипломатии [13].

На этой основе выделены пять принципов формирования института общественного представительства БРИКС+: многоуровневость, сетевое взаимодействие (прежде всего в образовательных проектах), субъектная самостоятельность, двустороннее движение инициатив и проектная ориентированность. Они предусматривают разграничение функций между уровнями, сохранение автономии участников и горизонтальных связей, возможность продвижения локальных предложений на международный уровень и их практическую реализацию в совместных проектах, большинство из которых являются образовательными.

В соответствии с данными принципами институт выполняет представительскую, коммуникационную, координационную, информационную, образовательную, проектную функции и функцию обратной связи. Их последовательная реализация формирует институциональный цикл движения инициатив (табл. 1).

Рис. 1. Графическая интерпретация трехуровневой модели института общественного представительства БРИКС+ (предложено автором)

Таблица 1

Элементы институционального цикла реализации инициатив общественного представительства БРИКС+

Элемент	Содержание и выполняемая функция
Инициатива	Формирование предложения о реализации совместного проекта или направления взаимодействия
Представление	Доведение инициативы до заинтересованных участников и определение возможностей ее дальнейшего продвижения
Адаптация	Учет национальных и локальных условий, определение возможных форм и инструментов реализации инициативы
Поиск партнеров	Выявление организаций и участников в странах БРИКС+, заинтересованных в совместной реализации инициативы
Совместное проектирование	Согласование целей, содержания, участников, ресурсов и порядка реализации проекта
Реализация	Практическое осуществление согласованных мероприятий на национальном и локальном уровнях
Оценка результата	Определение достигнутых результатов и степени выполнения поставленных задач
Обратная связь	Обобщение предложений участников и выявление направлений дальнейшего взаимодействия
Новая инициатива	Формирование новых предложений на основе результатов реализованного проекта и полученной обратной связи

Таблица 2

Уровни формирования института общественного представительства БРИКС+

Уровень	Основные субъекты	Основные функции	Инструменты	Предполагаемый результат
БРИКС+	Структуры и площадки сотрудничества БРИКС+, представители государств, международные общественные структуры	Определение общих направлений, координация, информационное взаимодействие	Общие программы, форумы, проекты, информационные площадки	Формирование и продвижение совместных инициатив
Национальный	Государственные структуры, университеты, научные организации, бизнес, общественные объединения, общественная организация «БРИКС Сотрудничество»	Представительство, адаптация инициатив, координация участников, поиск партнеров, сопровождение проектных предложений	Национальные центры, общественные координационные площадки, экспертные сессии, цифровые информационные ресурсы, образовательные и общественные программы	Адаптация инициатив БРИКС+ к национальным условиям, формирование устойчивой сети участников и проектов
Локальный	Университеты, научные центры, города, общественные организации, молодежные объединения, предпринимательские структуры	Реализация проектов, взаимодействие с целевыми аудиториями, обратная связь	Обмены, образовательные программы, научные, культурные и общественные мероприятия	Практическая реализация инициатив и включение локальных сообществ

Воспроизводимость данного цикла позволяет отличить общественное представительство от информационной площадки или разового мероприятия. Структурное распределение субъектов, функций и инструментов предлагаемого института представлено в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, на уровне БРИКС+ определяются общие направления взаимодействия, национальный уровень обеспечивает их адаптацию и координацию, а локальный – реализацию проектов и обратную связь. При этом создание отдельной организации в каждой стране или регионе не требуется: функции представительства могут выполнять существующие структуры, обладающие необходимыми компетенциями и международными связями. Унификации подлежат прежде всего принципы деятельности и механизм взаимодействия, а не организационно-правовая форма.

Предлагаемая модель допускает создание площадок и за пределами государств-участников БРИКС+ для поиска партнеров и инициирования совместных проектов. Эффективность института определяется устойчивостью партнерств, продолжительностью совместных проектов, вовлечением организаций разных стран, выходом локальных инициатив на международный уровень и наличием обратной связи.

Тем самым институт общественного представительства БРИКС+ выступает как инфраструктура общественной реализации интеграционных инициатив БРИКС+, в которой национальные площадки выполняют координационные функции, локальные обеспечивают реализацию проектов, а горизонтальные связи формируют устойчивую сеть взаимодействия.

Образовательная модель общественного представительства БРИКС+. В исследовании образовательная модель понимается как система взаимосвязанных целей, участников, содержания совместной деятельности, организационных механизмов и оцениваемых результатов. Ее цель состоит в создании условий для устойчивого международного образовательного взаимодействия и формирования у студентов и молодых исследователей готовности к межкультурной коммуникации, командной работе и совместной проектной деятельности. Субъектный компонент модели образуют университеты, преподаватели, студенты, молодые исследователи, научно-образовательные центры, молодежные объединения и партнерские организации. Организационную основу составляют три уровня общественного представительства – БРИКС+, национальный и локальный – и связи между ними.

Содержательно-деятельностный компонент модели включает академическую мобильность, совместные учебные модули и краткосрочные школы, проектное обучение, молодежные инициативы и исследовательское сотрудничество. Включение образовательных организаций в модель не требует создания новых административных структур: соответствующие задачи могут выполнять подразделения международного сотрудничества, научно-образовательные центры, проектные офисы, студенческие и молодежные объединения. Функция общественного представительства состоит в сопряжении инициатив, поиске партнеров и сопровождении совместной деятельности при сохранении самостоятельности ее участников.

Реализация образовательной модели имеет двусторонний характер. Инициативы, сформированные на уровне БРИКС+, конкретизируются на национальном уровне и реализуются университетами и другими организациями. Одновременно студенты, преподаватели, молодые исследователи и проектные группы могут выдвигать собственные предложения, а общественное представительство обеспечивает поиск партнеров и продвижение инициатив. Педагогическими условиями такой работы выступают субъектная активность обучающихся, проектный характер совместной деятельности, сочетание очных и цифровых форматов, непрерывность взаимодействия и регулярная обратная связь.

Содержательно-деятельностный компонент образовательной модели представлен в таблице 3.

Как следует из таблицы 3, содержательно-деятельностный компонент модели объединяет образовательное, научное, молодежное, информационное и практико-ориентированное направления. Каждое направление предполагает включение участников в совместную деятельность и получение конкретного образовательного или исследовательского результата.

Академическую мобильность в предлагаемой модели целесообразно рассматривать не как конечный результат, а как исходную основу последующего сотрудничества. Институциональный эффект возникает тогда, когда первоначальный обмен приводит к совместным образовательным программам, исследованиям или другим проектам. Именно продолжительность сформированных связей является одним из существенных результатов образовательной дипломатии [12].

Совместная образовательная деятельность позволяет развивать многостороннее взаимодействие университетов посредством учебных модулей, краткосрочных школ и проектных программ. Использование цифровых технологий расширяет возможности сочетания очных и дистанционных форматов, что особенно существенно с учетом территориальной удаленности стран БРИКС+ [8]. Научное направление, в свою очередь, создает профессиональную основу такого взаимодействия. Его результатом должны становиться не только конференции, но и совместные исследования, научные группы и новые проекты.

Самостоятельное значение имеет молодежное направление. Студенты и молодые исследователи могут выступать не только участниками мероприятий, но и инициаторами проектов. Задачей общественного представительства в этом случае становится выявление таких инициатив, содействие поиску партнеров и их продвижению на международный уровень. Тем самым практически реализуется принцип обратного движения инициатив, заложенный в предлагаемую модель.

Информационно-образовательная деятельность выполняет преимущественно обеспечивающую функцию. Распространение информации о програм-

Таблица 3

Основные направления образовательной деятельности института общественного представительства БРИКС+

Направление	Участники	Основные формы реализации	Предполагаемый результат
Академическая мобильность	Студенты, преподаватели, университеты	Обмены, стажировки, краткосрочные программы	Устойчивые академические связи
Совместная образовательная деятельность	Университеты, преподаватели, студенты	Совместные курсы, школы, проектные программы	Развитие образовательного сотрудничества
Научное сотрудничество	Ученые, молодые исследователи, научные центры	Исследования, конференции, научные группы	Исследовательские сети
Молодежное взаимодействие	Студенты, молодежные объединения	Форумы, проектные сессии, конкурсы инициатив	Включение молодежи в проекты БРИКС+
Информационно-образовательная деятельность	Университеты, представительства, общественные организации	Информационные центры, лекции, открытые мероприятия	Информирование о направлениях сотрудничества
Взаимодействие образования и бизнеса	Университеты, компании, студенты	Проектное обучение, деловые школы, совместные проекты	Практическая направленность образовательных инициатив

мах, партнерах и возможностях участия необходимо для расширения круга участников, однако само по себе не является конечным результатом общественного представительства. Его практический эффект возникает при переходе от информирования к участию в конкретных проектах.

Взаимодействие образования и бизнеса расширяет межсекторный характер общественной дипломатии. Компании могут участвовать в проектном обучении, деловых школах и реализации прикладных инициатив совместно с университетами и студенческими коллективами. В таком случае бизнес выступает не только источником ресурсов, но и непосредственным участником образовательного взаимодействия [3].

Результативно-оценочный компонент модели включает две группы критериев. К образовательным результатам относятся готовность участников к международному проектному взаимодействию, опыт межкультурной коммуникации, командной работы и совместного создания образовательных и исследовательских продуктов. Организационные результаты выражаются в устойчивости партнерств, продолжении совместных проектов, расширении состава участников и появлении инициатив, сформированных на локальном уровне. Оценка предполагает анализ созданных продуктов, самооценку и взаимную оценку участников, экспертную оценку проектов и отслеживание продолжения сотрудничества.

Таким образом, образовательная модель общественного представительства БРИКС+ включает целевой, субъектный, содержательно-деятельностный, организационный и результативно-оценочный компоненты. Их взаимосвязь позволяет рассматривать образование не как отдельное направление общественной дипломатии, а как педагогически организованный процесс совместной деятельности, имеющий планируемые результаты и механизмы обратной связи.

Создание отдельной системы образовательного управления при этом не требуется. Задача общественного представительства состоит в соединении существующих организаций и проектных групп посредством координации, поиска партнеров и обратной связи [5]. Практическая реализация модели возможна в формате сетевых курсов, проектных школ, исследовательских групп и молодежных программ с участием партнеров из нескольких стран БРИКС+.

Проведенное исследование позволило представить общественное представительство БРИКС+ как организационную основу образовательной модели, а не только как механизм общественной дипломатии. Педагогический потенциал модели связан с включением студентов, преподавателей и молодых исследователей в совместную проектную, образовательную и исследовательскую деятельность. Это создает условия для формирования готовности к международному проектному взаимодействию, межкультурной коммуникации и командной работе.

В соответствии с задачами исследования определена структура модели, включающая целевой, субъектный, содержательно-деятельностный, организационный и результативно-оценочный компоненты. Выделены педагогические условия ее реализации: субъектная активность обучающихся, проектный характер совместной деятельности, сочетание очных и цифровых форматов, непрерывность взаимодействия и регулярная обратная связь. Определены предполагаемые образовательные результаты и способы их оценки через анализ совместных продуктов, самооценку, взаимную и экспертную оценку, а также продолжение проектного сотрудничества.

Научную новизна работы составила разработка образовательной модели общественного представительства БРИКС+, связывающей трехуровневую организацию взаимодействия с педагогическими условиями и результатами совместной деятельности. Теоретическое значение имеет уточнение педагогического содержания образовательной дипломатии. Апробация модели может быть связана с деятельностью общественной организации «БРИКС Сотрудничество» как национальной координационной площадки, обеспечивающей поиск партнеров, сопровождение образовательных инициатив и обратную связь между участниками.

Считаем, что работа представляет интерес для преподавателей и сотрудников международных служб вузов, руководителей научно-образовательных центров и проектных офисов, активистов молодежных и общественных объединений, исследователей в области общественной и образовательной дипломатии, а также представителей органов управления образованием, занимающихся институционализацией инициатив БРИКС+ на национальном и локальном уровнях.

Библиографический список

1. Васильева О.С., Антончева О.А. Концепт общественной дипломатии во внешней политике Российской Федерации. *Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС*. 2019; Т. 10, Выпуск 4 (41): 196–205.
2. Вилков А.А. Проблематика общественной дипломатии в политическом и научном дискурсе современной России. *Известия Саратовского университета. Новая серия.* Серия: Социология. Политология. 2018; Т. 18, Выпуск 2: 184–188. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-184-188.
3. Камышанская С.С. «Мягкая сила» современной России в контексте развития образовательно-просветительского и научно-исследовательского «треков» общественной дипломатии. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2022; № 1: 276–282. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-1-276-282.
4. Камышанская С.С. Общественная дипломатия в условиях новой реальности: контекст культурного иммунитета, ценностно-смысловые основы, технологии проектирования и формы реализации. *Власть*. 2022; Т. 30, № 3: 104–109. DOI: 10.31171/vlast.v30i3.9052.
5. Сычев А.А., Фофанова К.В. Образовательная дипломатия: формирование новой модели (на примере взаимодействия России и Юго-Восточной Азии). *Интеграция образования*. 2025; Т. 29, № 4: 610–625. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202504.610-625.
6. Шлапеко Е.А., Артеев С.П., Кондратьева С.В. Динамика развития общественной дипломатии в качестве инструмента «мягкой силы» в современных международно-политических реалиях: кейс Республики Карелия. *Ars Administrandi (Искусство управления)*. 2023; Т. 15, № 4: 560–579. DOI: 10.17072/2218-9173-2023-4-560-579.
7. Шлапеко Е.А., Кондратьева С.В. Развитие и государственная поддержка общественной дипломатии (на примере Фонда президентских грантов). *Вестник Томского государственного университета*. 2024; № 503: 181–191. DOI: 10.17223/15617793/503/18.
8. Ян Ц. Образовательная дипломатия России и Китая в цифровую эпоху: общее и особенное. *Право и политика*. 2025; № 4: 173–187. DOI: 10.7256/2454-0706.2025.4.73968.
9. Arslan K., Sezgin F. Leveraging Higher Education Policy for Educational Diplomacy: A Mixed Methods Exploration of International Students as Soft Power Agents. *Higher Education Policy*. 2026: 1–31. DOI: 10.1057/s41307-026-00449-z.
10. Chen Z., Tang P. Online Citizen Diplomacy: The Emerging Power to Foster International Relations. *The Hague Journal of Diplomacy*. 2026; Т. 21, № 1: 28–56. DOI: 10.1163/1871191X-bja10242.
11. Jüris F. Sino-Russian Scientific Cooperation in the Arctic: From Deep Sea to Deep Space. *Russia-China Relations: Emerging Alliance or Eternal Rivals?* Cham: Springer, 2022: 185–202. DOI: 10.1007/978-3-030-97012-3_10.
12. Lally M. Geopolitical Implications of Educational Diplomacy: The Fulbright Program, 1958–2023. *Journal of Studies in International Education*. 2024; Т. 28, № 5: 780–797. DOI: 10.1177/10283153241275039.
13. Minami K. *People's Diplomacy: How Americans and Chinese Transformed US-China Relations during the Cold War*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2024. DOI: 10.1515/9781501774164.
14. Wang T., Chai H. The "People-Centered" Global Dialogue: The Philosophical Implications and Practical Pathways of China's People-to-People Diplomacy in the New Era. *International Critical Thought*. 2026. DOI: 10.1080/21598282.2026.2626357.
15. Wang Y. Research on the Significance and Paths of Promoting People-to-People Diplomacy. *World Journal of Social Science Research*. 2024; Т. 11, № 3: 1–13. DOI: 10.22158/wjssr.v11n3p1.
16. *Общественная организация «БРИКС Сотрудничество»*: официальный сайт. Available at: https://brics-cooperation.com/

References

1. Vasil'eva O.S., Antoncheva O.A. Koncept obschestvennoj diplomatii vo vneshnej politike Rossijskoj Federacii. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANHiGS*. 2019; T. 10, Vypusk 4 (41): 196-205.
2. Vilkov A.A. Problematika obschestvennoj diplomatii v politicheskom i nauchnom diskurse sovremennoj Rossii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya.* Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2018; T. 18, Vypusk 2: 184-188. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-184-188.
3. Kamyshanskaya S.S. «Myagkaya sila» sovremennoj Rossii v kontekste razvitiya obrazovatel'no-prosvetitel'skogo i nauchno-issledovatel'skogo «trekov» obschestvennoj diplomatii. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2022; № 1: 276-282. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-1-276-282.
4. Kamyshanskaya S.S. Obschestvennaya diplomatiya v usloviyah novoj real'nosti: kontekst kul'turnogo immuniteta, cennostno-smyslovye osnovy, tehnologii proektirovaniya i formy realizacii. *Vlast'*. 2022; T. 30, № 3: 104-109. DOI: 10.31171/vlast.v30i3.9052.
5. Sychev A.A., Fofanova K.V. Obrazovatel'naya diplomatiya: formirovanie novoj modeli (na primere vzaimodejstviya Rossii i Yugo-Vostochnoj Azii). *Integraciya obrazovaniya*. 2025; T. 29, № 4: 610-625. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202504.610-625.
6. Shlapeko E.A., Arteev S.P., Kondrat'eva S.V. Dinamika razvitiya obschestvennoj diplomatii v kachestve instrumenta «myagkoj sily» v sovremennyh mezhdunarodno-politicheskih realiyah: kejs Respubliki Kareliya. *Ars Administrandi (Iskusstvo upravleniya)*. 2023; T. 15, № 4: 560-579. DOI: 10.17072/2218-9173-2023-4-560-579.
7. Shlapeko E.A., Kondrat'eva S.V. Razvitie i gosudarstvennaya podderzhka obschestvennoj diplomatii (na primere Fonda prezidentskih grantov). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 503: 181-191. DOI: 10.17223/15617793/503/18.
8. Yan C. Obrazovatel'naya diplomatiya Rossii i Kitaya v cifrovuyu `epohu: obschee i osobennoe. *Pravo i politika*. 2025; № 4: 173-187. DOI: 10.7256/2454-0706.2025.4.73968.
9. Arslan K., Sezgin F. Leveraging Higher Education Policy for Educational Diplomacy: A Mixed Methods Exploration of International Students as Soft Power Agents. *Higher Education Policy*. 2026: 1-31. DOI: 10.1057/s41307-026-00449-z.
10. Chen Z., Tang P. Online Citizen Diplomacy: The Emerging Power to Foster International Relations. *The Hague Journal of Diplomacy*. 2026; T. 21, № 1: 28-56. DOI: 10.1163/1871191X-bja10242.
11. Jüris F. Sino-Russian Scientific Cooperation in the Arctic: From Deep Sea to Deep Space. *Russia-China Relations: Emerging Alliance or Eternal Rivals?* Cham: Springer, 2022: 185-202. DOI: 10.1007/978-3-030-97012-3_10.
12. Lally M. Geopolitical Implications of Educational Diplomacy: The Fulbright Program, 1958-2023. *Journal of Studies in International Education*. 2024; T. 28, № 5: 780-797. DOI: 10.1177/10283153241275039.
13. Minami K. *People's Diplomacy: How Americans and Chinese Transformed US-China Relations during the Cold War*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2024. DOI: 10.1515/9781501774164.
14. Wang T., Chai H. The "People-Centered" Global Dialogue: The Philosophical Implications and Practical Pathways of China's People-to-People Diplomacy in the New Era. *International Critical Thought*. 2026. DOI: 10.1080/21598282.2026.2626357.
15. Wang Y. Research on the Significance and Paths of Promoting People-to-People Diplomacy. *World Journal of Social Science Research*. 2024; T. 11, № 3: 1-13. DOI: 10.22158/wjssr.v11n3p1.
16. *Obschestvennaya organizaciya «BRIKS Sotrudnichestvo»*: oficial'nyj sajt. Available at: https://brics-cooperation.com/

Статья поступила в редакцию 02.10.26

УДК 378

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Dudaev G.S.-Kh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
Visitaeva M.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING PROFESSIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MULTI-ETHNIC UNIVERSITY. Based on the study of available scientific and methodological literature, as well as reflection on their own experience in implementing professional and pedagogical activities, the authors of the article explore the key psychological and pedagogical aspects of rational preparation and subsequent practical implementation of educational and extracurricular work with modern students of higher education organizations in a multiethnic educational environment. To do this, the role of the environmental approach in the process of optimizing the activities of modern organizations operating in our country in accordance with higher education programs is determined. The authors consider the main pedagogical and psychological aspects of the implementation of educational and upbringing work by the university in modern conditions. It also determines the influence of the fact of the polyethnicity of the environment in which vocational training programs are implemented today on the process of implementing relevant aspects in educational practice. The principles are demonstrated, the observance of which will ensure the success of education and upbringing in the space of a multiethnic university.

Keywords: **higher education, professional training in higher education programs, university, student, teacher, educational environment of university**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва; проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Г.С-Х. Дудаев, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*
М.Б. Виситаева, *д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: tatiana-aic@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОЛИЭТНИЧНОГО ВУЗА

На основе изучения доступной научно-методической литературы, а равно и рефлексии собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности авторы статьи исследуют ключевые психолого-педагогические аспекты рациональной подготовки и последующего практического воплощения с современными студентами организаций высшего образования учебной и внеучебной работы в условиях полиэтничной образовательной среды. Для этого в первую очередь определяется роль средового подхода в процессе оптимизации деятельности современных организаций, реализующих на территории нашей страны деятельность в соответствии с программами высшего образования. Далее авторы рассматривают основные педагогические и психологические аспекты реализации учебной и воспитательной работы вузом в современных условиях. Определяется также влияние факта полиэтничности среды, в которой сегодня реализуются программы профессиональной подготовки, на процесс воплощения соответствующих аспектов в образовательной практике. Демонстрируются принципы, соблюдение которых обеспечит успешность обучения и воспитания в пространстве полиэтничного вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональная подготовка по программам высшего образования, вуз, студент, преподаватель, образовательная среда вуза**

Актуальность нашей статьи обосновывается наблюдаемой в последние годы тенденцией, при которой отечественная система высшего образования (далее – ВО) переживает период поиска новых идей. Их практическое воплощение должно в перспективе обеспечить разрешение существующего противоречия между растущими требованиями общества и профессиональной среды к профессиональным и личностным качествам выпускников вуза, с одной стороны, во многом экстенсивным характером развития ВО, при котором новые образовательные технологии вводятся в широкий оборот с явным опозданием, с другой.

В данной связи на протяжении трёх последних десятилетий многие исследователи и практикующие преподаватели вузов признают тот факт, что современная система ВО отчасти продолжает готовить молодых специалистов и граждан (т. е. тех, от которых зависит будущее России и человечества в целом) с опорой

на теоретические положения, разработанные ещё в XIX в. Например, А.А. Корнеев [1] говорит о возможности неблагоприятных для российского образования, а значит, и общества в целом последствий ситуации, при которой ценность знания заменяется его полезностью. В работах ряда других авторов (И.С. Сухоруков [2], Г.М. Лановая [3], А.А. Гиринский, А.О. Лепетюхина [4], И.Ф. Колонтаевская [5], Ф.Г. Шнайдер [6]) констатируется, что сегодня ВО во многом утрачивает фундаментальный характер, становится более «приземленным». И хотя это позволяет в значительной степени приблизить ход и результаты реализуемого в вузах педагогического процесса к реалиям будущей профессиональной деятельности выпускников, эффективное развитие у будущих профессионалов мышления и кругозора, также необходимых людям, живущим в современном обществе с его непредсказуемой динамикой, в данном случае существенно затрудняется.

Ф.Г. Шнайдер [6] называет в качестве одной из наиболее существенных причин утраты отечественным ВО его фундаментальности отрицательное действие такой значимой на сегодняшний день тенденции в его развитии, как упоминаемая, например, И.Ф. Колонтаевской [5] цифровизация. Безусловно, что внедрение в учебную и воспитательную деятельность современных цифровых средств имеет положительные последствия в плане усвоения студентами необходимой информации, оптимизации их аудиторной и внеаудиторной работы, превращения в полноценных субъектов педагогической деятельности. Однако справедливо отмечает Е.В. Брызгалина [7], что соответствие хода и результатов реализации образовательных программ в советских и российских вузах мировым стандартам на протяжении большей части их истории обусловливалось практикуемым систематическим и последовательным освоением как прикладных, так и фундаментальных дисциплин и тем. Сегодня же предпринимаемые в системе ВО реформы привели к трансформации взаимосвязи между учебной и научной составляющими процесса функционирования организаций, реализующих деятельность по программам соответствующего уровня. Сегодня глобальным проблемам зачастую отводятся роли второго плана [7].

Конечно, в цифровой образовательной среде современного вуза сам характер педагогической деятельности (а значит, и её планируемых результатов) неизбежно должен был претерпеть существенные изменения. Но между тем проблема формирования специалиста, бакалавра, магистра как личности, характеризующейся не только определённым набором компетенций [4], но также и наличием чёткой жизненной позиции, системы гуманистических ценностей, позволяющих ей жить и эффективно действовать в сложном и поликультурном современном мире, также никуда не исчезла.

Соответственно, фундаментальность процессов обучения и воспитания будущих высококвалифицированных профессионалов ни в коем случае не должна противопоставляться практической направленности педагогического процесса. В плане подготовки специалистов, отвечающей требованиям современного общества, подобная дихотомия просто опасна. Действительно, педагоги (Г.М. Лановая [3], И.Ф. Колонтаевская [5], Е.В. Брызгалина [7]) установили, что в современных условиях результаты профессионального образования достаточно быстро устаревают в течение профессиональной жизни выпускника. Соответствующие положения подтверждаются практикой, при которой сегодня лица, успешно завершившие обучение по программам ВО, вынуждены по нескольку раз переучиваться, получая новые специальности. Для того же, чтобы они имели больше шансов не отстать в такого рода «гонке» за компетенциями, необходим поиск условий гармонизации между фундаментальным аспектом ВО, с одной стороны, прикладным – с другой. В случае, если такие поиски будут успешными, выпускник вуза будет представлять собой не только носителя определённой суммы компетенций, но и социально активную, ответственную личность, способную жить и работать в современном поликультурном социуме с его сложностью и противоречивостью.

На наш взгляд, придать процессу реализации программ ВО необходимую степень фундаментальности позволит расширение реализации средового подхода. Причём необходимым в этой связи является учёт рассматриваемого, например, И.С. Сухоруковым [2] факта поликультурности образовательной среды современного вуза.

Вышеизложенное позволило нам определить цель статьи, которая заключается в следующем: изучить ключевые психолого-педагогические аспекты организации профессиональной подготовки современных студентов организаций ВО в условиях полиэтничной образовательной среды.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– рассмотреть основные педагогические и психологические аспекты реализации вузом программ учебной и воспитательной работы в современных условиях;

– определить влияние на процесс воплощения соответствующих аспектов в образовательной практике факта полиэтничности среды, в которой реализуются программы профессиональной подготовки;

– продемонстрировать систему принципов, соблюдение которых, на взгляд авторов, обеспечит успешность обучения и воспитания студентов в полиэтничном вузе.

Научная новизна определяется тем, что в работе приводится система принципов, соблюдение которых обеспечит успешность обучения и воспитания представителей современного поколения студентов в поликультурной образовательной среде вуза.

Теоретическая значимость заключается в анализе процесса реализации психологических и педагогических аспектов подготовки обучающихся в соответствии с программами бакалавриата, специалитета и магистратуры в полиэтничной среде большинства современных организаций ВО.

Практическая значимость заключается в практическом использовании предлагаемой в работе системы принципов обучения современных студентов в поликультурной образовательной среде вуза.

При этом авторами применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности; исследование доступной научной и методической литературы, так или иначе затрагивающей проблематику статьи.

И.Р. Искакова [8] в качестве ведущей цели реализации программ профессиональной подготовки (в т. ч. в условиях вуза) называет получение студентами конкретных специальностей. Причём ядром соответствующего процесса, реализуемого на базе современного российского вуза, является вооружение формируемой личности и специалиста системой знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной и безопасной реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем.

Вместе с тем выше мы уже анализировали специальную литературу (А.А. Коренев [1], Г.М. Лановая [3], А.А. Гиринский, А.О. Лепетюхина [4], Е.В. Брызгалина [7]), на страницах которой доказывается, что получением специальности содержание соответствующей деятельности ограничиваться не может и не должно. Действительно, успешно реализованный в условиях современной организации ВО процесс профессиональной подготовки предполагает целенаправленное формирование у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств. Это, в свою очередь, означает справедливость позиции С.И. и П.С. Самыгиных [9], в соответствии с которой обучающихся следует также вооружать системой мировоззренческих принципов, нравственных ориентиров и духовных ценностей. Соответствующий психолого-педагогический аспект реализации программ ВО в современных условиях составляет фундамент для развития будущего профессионализма студентов. Не базирующийся на системе ценностей, выработанных многонациональным российским народом за его тысячелетнюю историю, профессиональный интерес может стать причиной профессиональной узости выпускников. Следовательно, не придётся говорить о сколь-нибудь выраженной фундаментальности обучения и воспитания по программам ВО, упомянутой нами ранее как необходимое качество соответствующего процесса [6]. Таким образом, в текущих условиях духовное и нравственное воспитание молодых людей и девушек, осваивающих программы ВО, должно стать одним из ключевых компонентов педагогической деятельности.

Ввиду вышеизложенного воспитательная деятельность на современном этапе существования отечественной и мировой систем вузовского образования становится основной формой профессионализации студентов. Такое воспитание осуществляется во время освоения будущими бакалаврами, специалистами и магистрами профессионального опыта, развития навыков реализации различных трудовых функций. Его содержание, указывает И.Р. Искакова [8], не должно исчерпываться задачами практического освоения профессии. Сегодня молодой специалист, успешно завершивший обучение по тому или иному направлению, сможет обрести подлинное мастерство в своей области только в том случае, если процесс его становления, помимо приобретения необходимых в будущей профессиональной деятельности знаний и навыков, будет включать развитие духовных качеств. Будучи сформированными на приемлемом уровне, характеристики, которые можно отнести к этой категории, позволят выпускнику решить личностную проблему перехода к активной реализации творческой и ответственной роли в современном ему социуме.

Эффективная реализация лицом, успешно завершившим обучение по одной из программ ВО, его функций как субъекта профессиональных отношений подразумевает, таким образом, освоение формирующейся личностью культурного наследия общества. Вслед за С.И. Самыгиным и П.С. Самыгиным [9] особо подчеркнём, что речь в данном случае идёт не о простом запоминании тех или иных ключевых для развития культуры многонационального российского народа моментов, но о том, чтобы студент смог сделать многовековое культурное наследие достоянием собственного внутреннего мира. Отсюда следует, что миссия современного вуза заключается в трансляции студентам по ходу их воспитания и обучения национальных и общечеловеческих ценностей, а значит, и соответствующих им норм социального саморегулирования. И если значимой задачей члена современного общества является реализация в нём собственных социально-профессиональных и духовных приобретений, то и важная задача организаций, осуществляющих деятельность в соответствии с программами ВО, заключается в том, чтобы подготовить будущих специалистов к подобной самореализации посредством привития им соответствующих норм и ценностей.

Согласимся, таким образом, с И.Р. Искаковой [8] в том, что на современном этапе исторического пути России и мира традиционное понимание концепции реализуемой со студентами вузов воспитательной работы должно быть существенно переосмыслено, ведь важной частью профессионализма сегодня являются нравственность и духовность. Далее, конкретизируя целевые установки такого воспитания, мы можем выделить ряд его компонентов:

– оказание учащимся (в особенности студентам младших курсов) помощи в ходе самоопределения, как социального, так и профессионального;

– обеспечение процесса их духовного и нравственного становления;

– формирование у будущих высококвалифицированных профессионалов системы социально значимых качеств и профессионально важных способностей;

– генерация организационных и педагогических условий, представляющихся необходимыми в плане обеспечения дальнейшей профессионализации выпускников;

– развитие у студентов современного российского вуза адекватных представлений относительно норм профессиональной этики;

– освоение обучающимися системы профессиональных ролей;

– становление у будущих специалистов, бакалавров и магистров приемлемого уровня профессиональной культуры;

– достижение конкурентоспособности выпускников на внутреннем и международном рынках.

Наряду с профессиональным воспитанием важнейшей составляющей процесса профессиональной подготовки, реализуемой в условиях современного вуза, является профессиональное обучение. Ю.А. Читаева [10] определяет этот термин следующим образом: процесс и в то же время результат профессионального становления студента вуза. При этом его обучение сопровождается овладением компетенциями, определёнными заранее и имеющими отношение к эффективной, безопасной реализации индивидом его обязанностей в рамках конкретного профиля подготовки [10]. Также ранее нами были продемонстрированы положения (И.С. Сухоруков [2], Г.М. Лановая [3], А.А. Гиринский, А.О. Лепетюхина [4], Ф.Г. Шнайдер [6], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9]) относительно необходимости придания профессиональной подготовке таких черт, как фундаментальность и направленность на социализацию студентов через их приобщение к национальным и общечеловеческим ценностям. В данной связи обучение как важная часть соответствующего процесса с необходимостью должно быть ориентировано на развитие определённых личностных качеств. Другими словами, в число целей рассматриваемого сегмента процесса реализуемой в вузах подготовки должно войти формирование личности, характеризующейся высоким уровнем социальной и профессиональной активности, гибкости и мобильности.

Профессиональное обучение студентов современной организации ВО реализуется через систему развивающих и воспитывающих воздействий. Соответствующие воздействия при этом подчинены необходимости достижения определённых целей и решения задач (табл. 1).

Скоординированная реализация обеих рассмотренных выше составляющих процесса профессиональной подготовки студентов вуза, реализуемой в текущих условиях, с необходимостью должна быть ориентирована, во-первых, на удовлетворение нужды общества в специалистах, характеризующихся определённым набором профессиональных качеств; во-вторых, на становление обучающегося как личности определённого духовного и нравственного облика, испытывающей осознанную потребность в духовном саморазвитии и профессиональном совершенствовании. Гармонизация процесса выполнения обеих этих задач, а значит, в конечном итоге его успешное завершение подразумевает организацию в стенах современного отечественного вуза образовательной среды.

Концепция такой среды, указывает М.Б. Астапов [11], базируется на осознании исследователями и практиками (И.С. Сухоруков [2], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9], Ю.А. Читаева [10]) того факта, что на формирование студента как личности и профессионала оказывает влияние не только специально организованный педагогический процесс, но и образовательное пространство вуза, а равно вся совокупность фиксирующихся в нём ситуаций. Соответственно, образовательная среда современной организации ВО может пониматься как педагогический феномен, характеризующийся наличием следующих черт:

– многоаспектность;

– многоуровневость;

– системность [11].

При этом, однако, систематизация доступных нам данных (И.С. Сухоруков [2], Е.В. Брызгалина [7], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9], М.Б. Астапов [11]), так или иначе затрагивающих сущностную характеристику образовательной среды, позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что в современной психолого-педагогической науке пока не выработано единого её определения. Разнятся также взгляды современных авторов на её структуру, функции, цели и задачи, а равно и содержание.

С другой стороны, текущее состояние разработки соответствующей проблематики позволяет констатировать: на ход и результаты подготовки будущих высококвалифицированных профессионалов в такой среде оказывает определённое влияние её этнический состав. В данной связи следует, прежде всего, упомянуть тот широко известный факт, что наша страна всегда была многонациональной. В настоящее время Российскую Федерацию считают своим домом представители свыше 140 различных этнокультурных общностей. Причём практически все эти народы и народности имеют свой язык и связанную с ним национальную культуру.

Приводимые в статье И.П. Ильинской и Н.Л. Шеховской [12] данные демографических исследований иллюстрируют тенденцию, при которой следующие 20–30 лет окажутся для нашей страны связаны с существенными изменениями в этнической картине. Соответствующие метаморфозы, в свою очередь, с большой вероятностью отразятся на ситуации в образовательных учреждениях, общественной и политической жизни страны. Следовательно, принимая во внимание, что обучение и воспитание студентов вузов сегодня должны характеризоваться фундаментальностью, быть направленными на формирование высоконравственного члена общества ближайшего будущего, в системе ВО уже сегодня следует готовиться к такого рода переменам.

Это, в свою очередь, актуализирует осмысление рассматриваемого исследователями и практиками (И.С. Сухоруков [2], Е.В. Брызгалина [7], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9], И.П. Ильинская, Н.Л. Шеховская [12]) феномена поликультурной образовательной среды (ПОС). Особенностями функционирования ПОС определяются принципы организации процесса профессиональной подготовки в условиях современного вуза, механизмы и способы влияния на социальное поведение формирующейся личности и профессионала, взаимодействие организаций ВО с внешней по отношению к ним средой.

В данной связи отметим, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) современного поколения к категории универсальных компетенций, подлежащих развитию на этапе освоения программ ВО, относят способность к межкультурному взаимодействию. Действительно, способность выпускника к определению культурных различий и особенностей, поддержанию взаимопонимания и продуктивного взаимодействия между представителями различных этнокультурных общностей во время реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности является одной из важных черт его сформированности как личности, способной жить и эффективно действовать в условиях современного общества. Каким же образом ПОС современного вуза может повлиять на развитие этой черты у будущих бакалавров, специалистов и магистров?

Во-первых, выше мы уже упоминали, что, согласно современным представлениям (Е.В. Брызгалина [7], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9], М.Б. Астапов [11], И.П. Ильинская, Н.Л. Шеховская [12]), сама концепция образовательной среды подразумевает совокупное действие на развитие личности и профессионала социальных, культурных, исторических и природных условий. Таким образом, в ПОС задаётся некий условный «общепринятый» стандарт, норматив, которому поведение и отношения действующих в ней людей должны соответствовать.

Соответственно, в границах ПОС современного вуза может быть обеспечено системное влияние образовательных, информационных и досуговых субъектов на профессиональное и социальное развитие обучаемых. Результаты такого влияния позволяют будущим бакалаврам, специалистам и магистрам успешно интегрироваться в социальную и профессиональную среду, эффективно и безопасно реализовывать внутри неё собственную социальную и профессиональную миссию. Соответственно, основными результатами интеграции формирующейся личности в образовательную среду вуза должны стать:

– сформированность ценностных ориентаций;

Таблица 1

Цели и задачи профессионального обучения студентов,
реализуемого в стенах современной организации ВО, действующей на территории Российской Федерации

№	Цели	Задачи
1.	Формирование учащихся как социально активных членов социума	Становление у студентов готовности к творческому участию в технологическом процессе по выбранной специальности
		Развитие способности нести ответственность за результаты собственной профессиональной деятельности, её возможное влияние на окружающую действительность
2.	Обеспечение соблюдения комплекса организационных и педагогических условий для овладения учащимися профессиональной деятельностью	Подготовка студентов к эффективной самореализации по ходу выполнения профессиональных функций
		Обеспечение устойчивости профессиональной карьеры выпускников в современных экономических реалиях
3.	Поддержание конкурентоспособности молодых специалистов на внутреннем и международном рынках труда	Содействие наиболее полному раскрытию способностей каждого обучающегося как будущего профессионала и члена современного общества
		Обучение различным формам и методам непрерывного самообучения

Таблица 2

Уровни интеграции студентов современного вуза в межкультурное взаимодействие

№	Наименование	Цель педагогической деятельности, реализуемой на данном уровне
1.	Общекультурный уровень	Эстетическая самореализация студентов
2.	Образовательный уровень	Эстетическая инкультурация обучающихся
3.	Личностный уровень	Эстетическая идентификация студента через присвоение эстетических ценностей многонационального народа Российской Федерации

– наличие устойчивой социальной и профессиональной позиции;

– опыт реализации различных форм и видов деятельности в поликультурной среде.

Таким образом, реализуемое в ПОС межкультурное взаимодействие является значимым фактором профессионального и личностного становления будущих высококвалифицированных специалистов. Особенно эффективным, добавляют И.П. Ильинская и Н.Л. Шеховская [12], её действие будет в случае, если по ходу реализации программ ВО соблюдаются определённые принципы.

Определяя принципы, соблюдение которых обеспечит успешность обучения и воспитания студентов в ПОС современного полиэтничного вуза, мы выделили три уровня интеграции студентов в межкультурное взаимодействие (табл. 2).

Причём на первом из названных в таблице 2 уровней реализации подлежат принципы целостности, культуросообразности и природосообразности. Рассмотрим их подробнее [12].

Реализация принципа целостности подразумевает понимание процесса профессиональной подготовки как скоординированного воздействия на все сферы личности (воля, чувства, сознание). Главная цель его реализации в системе современного ВО – реализация обучения и воспитания как фундаментальных по своему характеру процессов, направленных на развитие целостной, гармоничной личности, а не отдельных её качеств. Из такой трактовки рассматриваемого принципа вытекает ряд аспектов его реализации (табл. 3).

Реализация следующего принципа, культуросообразности, осуществляется через приобщение будущих высококвалифицированных профессионалов к истокам национальной и общечеловеческой культур. При постижении этнических культуры и искусства этносов, составляющих многонациональный российский народ, в сознании учащихся происходит актуализация проблем, связанных с взаимовлиянием и взаимопроникновением культур. Это приводит к их активному участию в диалоге различных культур и, соответственно, их развитию. На втором уровне рассматриваемый принцип уточняется в принципе поликультурности.

Далее, в современной педагогике (Г.М. Лановая [3], А.А. Гиринский, А.О. Лепетюхина [4], И.Ф. Колонтаевская [5], Ф.Г. Шнайдер [6], И.П. Ильинская, Н.Л. Шеховская [12]) констатируется невозможность позитивного развития личности студента вуза, его духовного восхождения без повышенного внимания субъектов педагогического процесса к внутренней позиции обучающегося. Свойственное человеку от природы стремление к духовному росту и развитию при реализации программ ВО должно составлять основу вовлечения студентов в созидательную деятельность на благо общества и государства. Вышеизложенное отражает сущность процесса реализации принципа природосообразности.

Применительно ко второму уровню необходимо упомянуть принципы поликультурности, народности и социального партнёрства.

В контексте нашего исследования реализация первого из названных выше принципов связана с приобщением учащихся к художественной культуре народов РФ. На этой основе должно обеспечиваться формирование у будущих высококвалифицированных специалистов позитивного настроя при восприятии и взаимодействии с проявлениями «чужих» культур в образовательной, профессиональной и социальной среде в целом.

Говоря о реализации принципа народности, отметим, что этнокультурное наполнение содержательной стороны реализуемого в ПОС современного вуза процесса профессиональной подготовки подразумевает не только проведение в рамках учебной и внеучебной деятельности различных мероприятий, направленных на усвоение учащимися знаний о культуре и традициях своего и других народов, но и эстетизацию самой ПОС в народном стиле. Это, в свою очередь, подразумевает как использование различных педагогических технологий (например, средств музейной педагогики), так и соответствующую позицию педагогических работников. Только таким образом можно полноценно влиять на чувственно-мотивационную сферу формируемой личности.

Воплощение в образовательной практике полиэтничного вуза принципа социально-педагогического партнёрства предполагает смещение акцента в приобщении будущих специалистов, бакалавров, магистров к базовым национальным ценностям в сторону художественно-эстетического воспитания. В данном контексте определённую важность приобретает трансляция им эстетических ценностей Добра, Истины, Красоты, повышенное внимания к осознанию обучающимися факта единства духовной жизни общества и отдельных его членов. Причём, принимая во внимание концепцию образовательной среды (И.С. Сухоруков [2], С.И. Самыгин, П.С. Самыгин [9], Ю.А. Читаева [10], М.Б. Астапов [11]), следует отметить, что приобщение к соответствующим ценностям должно осуществляться при обязательном учёте конкретного природного и социального окружения студентов, их индивидуальных склонностей, интересов и когнитивных (познавательных) потребностей.

Далее, на личностном уровне осуществляется, как уже говорилось, эстетическая идентификация студента современного вуза через присвоение им эстетических ценностей многонационального народа Российской Федерации, а через них также и общечеловеческих. В данной связи на нём реализации подлежит ряд принципов, изначально реализовывавшихся в основном в поле художественной педагогики. В современном вузе их реализация позволит максимально активизировать работу механизмов духовно-нравственного развития молодых людей.

Например, принцип проблемности обеспечивает эффективность реализации проектной деятельности обучающихся, коллективной творческой деятельности и других форм её организации, подразумевающих широкое использование групповой работы. Его реализация предоставляет определённые возможности, во-первых, в части активизации формирования волевой и эмоциональной сфер личности, а во-вторых, генерации по ходу процесса профессиональной подготовки ситуаций культурного выбора, в которых учащиеся смогут осознать ценность культурных ценностей, образцов, норм поведения в обществе и профессиональной среде с тем, чтобы в дальнейшем присвоить их. Подобный выбор, указывают И.П. Ильинская и Н.Л. Шеховская [12], является одним из узловых моментов, обеспечивающих положительное влияние ПОС на развитие обучающихся как личностей, граждан и профессионалов. Его реализация позволяет студентам пройти в своём становлении следующий путь: изучение культур – узнавание культур – культурный выбор. Причём наличие способности осуществлять подобный выбор является важным критерием сформированности культурной идентификации студента и выпускника современной организации ВО.

В связи с темой нашего исследования также следует упомянуть необходимый к реализации на третьем уровне принцип выявления доминирующей способности. Говоря о его реализации, следует учесть, что большинство современных молодых людей характеризуются достаточно широким спектром способностей. Но в подавляющем большинстве случаев среди них может и должна быть выделена определённая среди них доминанта. Она представляет собой

Таблица 3

Ключевые аспекты реализации принципа целостности в ПОС современного вуза

№	Наименование	Особенности реализации
1.	Единство воспитания и обучения	Подразумевают системную реализацию обеих этих составляющих процесса профессиональной подготовки с целью комплексного воздействия на студента как будущего профессионала, личность и гражданина [8]
2.	Согласованность субъектов педагогической деятельности	Успешная реализация принципа целостности связана с необходимостью координации действий администрации, преподавателей, студентов и потенциальных работодателей
3.	Целостность содержания	В содержание процесса профессиональной подготовки и его целевые установки с необходимостью должен быть заложен позитивный опыт, накопленный человечеством в части не только реализации того направления, по которому осуществляется подготовка, но и социальной, экономической и духовной жизни как целостного феномена, в котором выпускник вуза сможет реализовать себя
4.	Единство компонентов процесса	Реализация принципа целостности обеспечивается за счёт согласованности освоения и конструирования содержания педагогического процесса, делового и неформального взаимодействия субъектов
5.	Учёт целостности личности	Профессиональная подготовка должна реализовываться при обязательном учёте индивидуальных потребностей, интересов и склонностей обучаемых

преимущественную эмоционально-творческую способность. На развитии такой способности и следует акцентировать внимание при реализации обеих составляющих профессиональной подготовки. Таким образом, принцип выявления доминирующей способности подразумевает опору при реализации программ ВО на самостоятельную творческую деятельность обучающихся как упорядоченных взаимосвязанных сегментов профессионализации и социализации обучающихся. Сказанное позволяет нам выделить основное условие эффективной реализации данного принципа в ПОС современного вуза: необходимость установления по ходу присвоения студентами эстетических ценностей национальной и общечеловеческой культур связи обучения и воспитания, с одной стороны, интересов и потребностей обучающихся – с другой.

Принцип интеграции отражает специфику содержания образования при отборе профессорско-преподавательским составом учебной информации и определении специфики её трансляции студентам. Соответственно, данным принципом определяется работа механизмов организации влияния ПОС современного вуза на становление его студентов как личностей, профессионалов, граждан. В условиях, когда современными педагогическими наукой и практикой (А.А. Корнеев [1], Г.М. Лановая [3], Ф.Г. Шнайдер [6], Е.В. Брызгалина [7]) констатируется необходимость расширения эстетического компонента содержания профессиональных воспитания и обучения, данному принципу присуща особая ценность. Заключается она в том, что корректная реализация данного принципа делает возможной генерацию ситуаций изучения студентами национальной и общечеловеческой культур во всём их единстве и многообразии. В свою очередь, разностороннее освещение феноменов материальной и прежде всего духовной культуры вполне сочетается с организацией упоминавшегося выше комплексного образовательного воздействия на студентов в пространстве ПОС. Таким образом, наряду с ситуацией культурного выбора, ситуация изучения культуры представляется нам ещё одним узловым моментом в механизме влияния такой среды на формирование молодых людей и девушек, осваивающих программы ВО, как личностей, граждан и профессионалов в выбранных областях.

Конкретизируется рассмотренный выше принцип через принцип погружения. Корректная реализация принципа погружения в ПОС современного вуза, в свою очередь, позволяет студентам эффективно усваивать новую информацию в ходе активной деятельности. Причём такое освоение происходит как на сознательном уровне, так и на подсознательном.

Исследуемый принцип позволяет не просто организовать изучение студентами вуза тех или иных аспектов национальной и общечеловеческой культуры, но обеспечить их помещение в ситуацию узнавания культуры. Так реализуется очередной узловой момент влияния ПОС на обучение, воспитание и развитие будущих профессионалов. И если в ситуации изучения культуры студенты знакомятся с культурными феноменами, образцами и определяемыми ими нормами поведения, то в ситуации узнавания происходит формирование у молодых людей и девушек, осваивающих программы ВО, способности к анализу элементов культуры, выстраиваются ассоциации с определёнными культурными образцами [12].

Завершая исследование ключевых психолого-педагогических аспектов организации в ПОС современного вуза процесса профессиональной подготовки, мы можем сделать определённые выводы.

Реализация процесса профессиональной подготовки студентов в пространстве современных организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации, должна характеризоваться фундаментальностью и направленностью на развитие учащихся не только как профессионалов, но и как личностей и граждан своей страны. Только в этом случае выпускники вузов смогут дать адекватные ответы на вызовы времени. Сказанное в равной степени относится к обеим составляющим соответствующей деятельности: воспитанию и обучению.

Их осуществление будет наиболее эффективным в случае реализации средового подхода. Согласно современным представлениям, эффективное использование такого подхода в организации, реализующей на территории РФ деятельность в соответствии с программами ВО, подразумевает учёт не только возможностей собственно обучения и воспитания, но также и комплексного влияния условий, в которых действует студент, на ход и результаты реализации профессиональной подготовки.

Среду большинства современных организаций ВО мы можем определить как поликультурную образовательную среду. Другими словами, на становление в ней обучающегося как личности и профессионала оказывают влияние ментальные установки и устойчивые мыслительные стереотипы представителей самых различных этнокультурных общностей. Для того чтобы в условиях ПОС современного вуза такое влияние могло носить позитивный характер, необходимо соблюдение принципов, рассмотренных в тексте статьи. Их практическое воплощение осуществляется на трёх уровнях. В ходе нашего исследования к таким уровням были отнесены следующие: общекультурный, образовательный, личностный.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Материалы статьи представляют интерес для преподавателей, кураторов академических групп, администрации вузов и исследователей, занимающихся проблемами поликультурного образования и профессиональной подготовки. Основной вывод авторов состоит в том, что фундаментальность подготовки и её направленность на развитие студентов как личностей и граждан возможны лишь при системном учёте полиэтничности образовательной среды и целенаправленном соблюдении рассмотренных принципов.

Библиографический список

1. Коренев А.А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2025; № 4: 114–136.
2. Сухоруков И.С. Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к процессу формирования этнокультурной идентичности подростков и молодёжи. *Инновации и качество профессионального образования.* Казань: Школа, 2021: 136–140.
3. Лановая Г.М. Проблемы формирования профессионального юридического мышления в современном вузовском образовании. *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России.* 2023; № 3 (63): 148–151.
4. Гиринский А.А., Лепетюхина А.О. Образование в эпоху позднего модерна: к вопросу о социокультурных основаниях компетентностного подхода. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2024; Т. 1, № 5: 187–200.
5. Колонтаевская И.Ф. Цифровая трансформация технологий преподавания частноправовых дисциплин в вузах Российской Федерации. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2026; Т. 11, № 6: 1273–1282.
6. Шнайдер Ф.Г. Опыт и проблемы интеграции поликультурного и фундаментального образования студенческой молодёжи. *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2021; № 4 (60): 234–240.
7. Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2013; № 1: 162–169.
8. Искакова И.Р. Психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки студентов. *Высшее образование в России.* 2011; № 8-9: 150–153.
9. Самыгин С.И., Самыгин П.С. Духовно-нравственное воспитание обучающихся в системе современного российского высшего образования: основные проблемы и перспективы. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки.* 2025; № 4: 257–265.
10. Читаева Ю.А. Формирование профессиональной компетентности выпускников учреждений профессионального образования. *Научные исследования в образовании.* 2012; № 11: 40–44.
11. Астапов М.Б. Безопасность и надёжность как интегральные критерии образовательной среды современного вуза. *Самарский научный вестник.* 2024; Т. 13, № 3: 136–142.
12. Ильинская И.П., Шеховская Н.Л. Феноменология поликультурной образовательной среды: принципы и механизмы влияния на эстетическое развитие личности школьника. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2021; № 4 (60): 387–398.

References

1. Korenev A.A. Strategial'nyj podhod k professional'no-kommunikativnoj podgotovke studentov lingvodidakticheskih profilej. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025; № 4: 114-136.
2. Suhorukov I.S. Problemy podgotovki buduschih pedagogov-psihologov k processu formirovaniya `etnokul'turnoj identichnosti podrostkov i molodezhi. *Innovacii i kachestvo professional'nogo obrazovaniya.* Kazan': Shkola, 2021: 136-140.
3. Lanovaya G.M. Problemy formirovaniya professional'nogo yuridicheskogo myshleniya v sovremennom vuzovskom obrazovanii. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii.* 2023; № 3 (63): 148-151.
4. Girinskij A.A., Lepetyuhina A.O. Obrazovanie v `epohu pozdnego moderna: k voprosu o sociokul'turnyh osnovaniyah kompetentnostnogo podhoda. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2024; T. 1, № 5: 187-200.
5. Kolontaevskaya I.F. Cifrovaya transformaciya tehnologij prepodavaniya chastnopravovyh disciplin v vuzah Rossijskoj Federacii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2026; T. 11, № 6: 1273-1282.
6. Shnajder F.G. Opyt i problemy integracii polikul'turnogo i fundamental'nogo obrazovaniya studencheskoj molodezhi. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 4 (60): 234-240.
7. Bryzgalina E.V. Kompetentnostnyj podhod i buduschee sociogumanitarnogo obrazovaniya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2013; № 1: 162-169.

8. Iskakova I.R. Psihologo-pedagogicheskie aspekty professional'noj podgotovki studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2011; № 8-9: 150-153.
9. Samygin S.I., Samygin P.S. Duhovno-nravstvennoe vospitanie obuchayuschihsya v sisteme sovremennogo rossijskogo vysshego obrazovaniya: osnovnye problemy i perspektivy. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski.* 2025; № 4: 257-265.
10. Chitaeva Yu.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti vypusknikov uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii.* 2012; № 11: 40-44.
11. Astapov M.B. Bezopasnost' i nadezhnost' kak integral'nye kriterii obrazovatel'noj sredy sovremennogo vuza. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2024; T. 13, № 3: 136-142.
12. Il'inskaya I.P., Shehovskaya N.L. Fenomenologiya polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy: principy i mehanizmy vliyaniya na `esteticheskoe razvitie lichnosti shkol'nika. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 4 (60): 387-398.

Статья поступила в редакцию 02.10.26

УДК 378.1

Toropova A.A., *Cand. of Sciences (Sociology), Senior Lecturer, Head of Department of Languages of Central and South-Eastern Europe, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: toropova_a_a@my.mgimo.ru*

PROJECT-BASED LEARNING IN GREEK AS A TOOL FOR INTEGRATION INTO LINGUISTIC CULTURE AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES. The article examines project-based learning in Greek as a tool for developing intercultural and communicative competence, as well as professionally oriented communicative competence, in the language training of humanities students. It describes the goals, objectives, and stages of project implementation aimed at immersion in the linguistic and cultural environment, the development of critical thinking and creativity, and increased motivation to learn a foreign language. Particular attention is paid to the role of Greek in the formation of cultural self-awareness, professionally significant qualities, and skills required for future professional communication. An examination of the main project formats used in university practice has shown the effectiveness of educational presentations, debates, and research and analytical tasks focused on sociocultural, historical, and socio-political issues. It has been found that completing such projects contributes to the development of skills in argumentation, critical selection and interpretation of information, public presentation of results, teamwork, and professionally oriented foreign-language communication.

Keywords: **project method, professional competencies, language training, cultural self-awareness, professional qualities, integration into linguistic culture, simulacrum, linguistic identity, linguistic intuition, professional ecosystem**

А.А. Торопова, *канд. социол. наук, доц., зав. каф. языков стран Центральной и Юго-Восточной Европы МГИМО МИД России, г Москва, E-mail: toropova_a_a@my.mgimo.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ В ЯЗЫКОВУЮ КУЛЬТУРУ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Статья посвящена исследованию метода проектов (проектной деятельности) на греческом языке как эффективного инструмента формирования как межкультурной и коммуникативной компетенции, так и коммуникативной профессиональной компетентности в процессе языковой подготовки студентов гуманитарных направлений. Описываются цели, задачи и этапы реализации проекта, направленные на погружение обучающихся в языковую среду, развитие критического мышления, творческих способностей и стимулирование мотивации к изучению иностранного языка. Особый акцент делается на роли греческого языка в формировании культурного самосознания и профессионально значимых качеств и навыков будущих специалистов. Результаты исследования демонстрируют высокую эффективность использования метода проектов для повышения уровня владения языком, расширения кругозора и глубокого понимания исторических, культурных, геополитических особенностей развития Греции. Выводы подтверждают значительный потенциал проектной методики в современной образовательной практике, обеспечивающей успешную интеграцию в языковую культуру и развитие ключевых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: **метод проектов, профессиональные компетенции, языковая подготовка, культурное самосознание, профессиональные качества, интеграция в языковую культуру, симулякр, языковая идентичность, языковая интуиция, профессиональная экосистема**

Актуальность исследования определяется тем, что проектная деятельность в современном языковом образовании является одной из наиболее продуктивных технологий, обеспечивающих активное включение обучающихся в иноязычное общение, культурный контекст и профессионально ориентированную коммуникацию. Для обучения редким иностранным языкам, в частности новогреческому, данный подход приобретает особую значимость, поскольку позволяет компенсировать ограниченность естественной языковой среды, расширить сферу речевой практики студентов и придать обучению деятельностный, личностно значимый характер. В условиях современного высшего образования, ориентированного на формирование универсальных и профессиональных компетенций, метод проектов выступает эффективным средством соединения языковой подготовки, межкультурного развития и профессионального самоопределения обучающихся [1– 9].

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и характеристике проектной деятельности на греческом языке как инструмента интеграции обучающихся в языковую культуру и развития их профессиональных компетенций.

Задачи исследования: 1) охарактеризовать дидактический потенциал проектной деятельности в языковом образовании; 2) определить возможности метода проектов в процессе интеграции обучающихся в греческую языковую культуру; 3) описать основные форматы проектной работы, применяемые при обучении греческому языку в вузе.

Научная новизна исследования заключается в педагогическом осмыслении проектной деятельности на греческом языке как специального средства языковой и культурной интеграции студентов, изучающих редкий иностранный язык в профессионально ориентированной образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении дидактических возможностей метода проектов применительно к обучению новогреческому языку и с конкретизацией его роли в формировании межкультурной, коммуникативной и профессиональной компетентности обучающихся.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования описанных в статье форматов проектной работы в преподавании греческого языка и других редких иностранных языков в вузе, а также при разработке профессионально ориентированных учебных заданий.

В ходе исследования использовались анализ научно-методической литературы по проблеме языкового образования и проектного обучения, обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, а также описательный анализ практики применения проектных заданий в преподавании греческого языка.

Сегодня для высшей школы уже очевидно, что в связи с тектоническими изменениями в самой природе коммуникации и восприятия информации студентами, а также с эксплозивным развитием технологий модель обучения иностранным языкам трансформируется. Так, раньше «вплоть до конца XX в. <…> приоритеты в обучении иностранному языку отдавались в основном реализации информативной функции языка, а именно: изучению грамматики, механическому овладению вокабуляром путем прямого заучивания иностранных слов, чтению и литературному переводу текстов» [2, с. 23]. Современный же процесс преподавания иностранного языка представляет собой полифункциональную систему, интегрирующую традиционные дидактические подходы (имплицитное и эксплицитное объяснение нового материала) и интерактивные коммуникативные практики. Сегодня высшая школа готовит специалиста-универсала, обладающего компетенциями метаполикультурной языковой личности. Традиционные компетенции уступили место поликультурной [1, с. 9] и мультилингвальной [7, с. 122]. Это подразумевает наличие системы поликультурных знаний, укорененных навыков, ценностей и норм поведения, которые позволяют будущему специалисту успешно функционировать и выстраивать позитивное и эффективное общение в языковой среде. Особое внимание сегодня уделяется развитию коммуникативной компетенции и комплексному развитию всех видов речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму, что подтверждает формат большинства международных экзаменов по сертификации владения конкретным иностранным языком. Что касается методов преподавания иностранного языка, то педагоги сегодня все чаще останавливают свой выбор на коммуникативном методе, демонстрирующем возможности всестороннего и многоаспектного практического применения специального знания в реальных ситуациях общения. Как показала практика последних десятилетий, эти задачи успешно достигаются посредством

применения в образовательном процессе личностно ориентированного, деятельностного и интегративного подходов, подразумевающих изучение языка сквозь призму культуры, специфики менталитета народа, знания необходимых для корректного и эффективного общения нюансов [5, с. 175]. Личностно ориентированный подход ставит в центр процесса личность студента и позволяет учитывать в генеральной линии освоения предмета личностные акценты и специфику каждого студента. Деятельностный подход максимально побуждает обучающихся к применению языковых навыков на практике, как проецируя реальные ситуации общения, так и предоставляя возможность студенту получить опыт исследовательской деятельности и авторефлексии на иностранном языке. Интеграционный подход, имея в качестве опорных элементов и дополняя два вышеописанных подхода, позволяет обучающимся ощутить практикоприменимость на занятиях по иностранному языку получаемых смежных знаний по другим предметам специальности, что зарождает чувство профессионализма, корпоративности, а также способствует развитию навыков аналитического мышления.

В этом контексте заявленная к исследованию проектная деятельность приобретает особую актуальность. Она позволяет не только активизировать речевые умения, преодолеть внутренний дискомфорт и продемонстрировать студенту широту диапазона применения получаемых знаний, но и плавно и полномерно интегрировать обучающихся в соответствующее социокультурное пространство, способствуя развитию критического мышления, креативности, навыков авторефлексии, а также командной и самостоятельной аналитической работы. Настоящее исследование посвящено анализу психолого-педагогических основ метода проектов. В нём рассматриваются возможности этого метода для развития межкультурной коммуникации и профессиональных навыков обучающихся, а также определяются ключевые педагогические условия его успешного применения в обучении. Объектом данного исследования является процесс интеграции обучающихся в греческую языковую культуру и развития их профессиональных компетенций. Предметом исследования является проектная деятельность на греческом языке как педагогический инструмент, обеспечивающий форсирование этого процесса. Востребованный языковом образовании метод проектов напрямую отвечает вызовам времени и требованиям рынка труда, ищущего специалистов, способных не просто оперировать иностранным языком, но и эффективно применять его для решения профессиональных задач разного уровня сложности, демонстрируя высокий уровень адекватной культурной и профессиональной адаптации.

Проектная деятельность в языковом образовании. Метод проектов – это совокупность приёмов, действий, коммуникации и аналитической работы студентов и преподавателя в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи: решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Основная цель метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующем интеграции знаний из различных предметных областей [3, с. 2]. Некоторые исследователи отмечают, что данная методика возникла на фоне взаимодействия гуманитарного и технического направлений в образовании. Популярность метода проектов обусловлена возможностью сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. В проектной методике основополагающим является принцип самостоятельности [2, с. 24]. Обобщая данные тезисы, можно сказать, что проектная деятельность студентов в рамках изучения иностранного языка представляет собой целенаправленную педагогическую практику, основанную на выполнении учебно-исследовательских и практических задач коллективного характера средствами изучаемого языка. Данный подход ориентирован на активизацию познавательной функции, творческое самовыражение и профессиональное становление студента путем самостоятельного поиска, обработки и представления необходимой информации в аутентичной ситуации коммуникации. Очевидным преимуществом, особенностью, а также отвечающей современным требованиям языкового образования характеристикой проектной деятельности является тот факт, что она предполагает комплексное использование всех видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), активно развивает навыки критического мышления, формирует способность к самостоятельной работе, повышает уровень автономии и личной ответственности учащегося за собственный образовательный прогресс.

Основное преимущество данного метода состоит в возможности моделирования реальной языковой среды, способствующей глубокой проработке и освоению лексико-грамматической структуры языка, расширению общего кругозора и формированию устойчивой межкультурной компетенции. Проектная деятельность выступает действенным механизмом комплексного овладения иностранным языком и приобретения важнейших профессиональных компетенций, необходимых будущему специалисту в условиях иноязычного взаимодействия.

Метод проектов включает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для учащегося [8, с. 163]. Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся и дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления. [4, с. 34]. Проектная технология активизирует мыслительную функцию, а также способствует формированию творческих, коммуникативных и организаторских умений, способности работать в группе, навыков практической деятельности. Очевидно, что сегодня для успешной реализации своих профессиональных знаний и самореализации как личности крайне важно постараться овладеть следующими навыками и умениями: целеустремлённость, энергичность, коммуникабельность, ответственность, умение планировать и ориентироваться в потоке информации, стрессоустойчивость, лидерские качества, умение работать в команде, наличие цифровой и метацифровой компетентности, умение быстро принимать решения, умение работать в заданных (стрессовых) условиях, умение одновременно решать несколько задач, умение выделить частное в общем, умение своевременно актуализировать и применять фоновые знания. Метод проектной деятельности позволяет способствует этому развитию. И его результативность определяется через диагностику совокупной сформированности творческих, коммуникативных и организаторских умений обучающихся.

Сравнительный анализ диагностических исследований показывает увеличение числа обучающихся, у которых наблюдается положительная динамика уровня сформированности творческих умений [4, с. 36]. Подытожим и проанализируем более детально значение и эффективность проектной деятельности в языковом образовании. Метод проектов побуждает обучающихся к осмысленному использованию языкового инструментария для решения конкретных ситуационных задач. Студенты становятся архитекторами своей конечной мысли и конечной языковой идентичности на иностранном языке, вынуждены находиться в постоянном когнитивном напряжении, осуществлять контроль и анализ актов говорения, письма, чтения и восприятия информации на слух, а также своего реагирования и в целом поведения.

Очевидно, что в ситуации проекта достаточно часто возникает ощущение недостаточности языковых знаний для качественной передачи мысли на иностранном языке, что побуждает студента к оперативному поиску необходимой информации, если это позволяет формат ситуации, либо напряженного осмысления в рамках доступного языкового инструментария согласно уровню владения языком с последующей проработкой возникшего дефицита в формате, например, домашней подготовки. Кроме того, проектная деятельность способствует формированию так называемой языковой интуиции, «чувства языка». Студент учится ориентироваться в ситуации неопределенности, поскольку проект – это живая ситуация общения, исход которой во многом зависит от находчивости вовлеченных лиц и его исход не определен заранее. В такой ситуации процесс обучения и усвоения информации сильно ускорен, а обучение на ошибках происходит в реальном времени и, что очень важно, мотивируется индивидом автономно. В дополнение к вышесказанному посредством реализации конкретной проектной деятельности создается симулякр конкретной профессиональной задачи, что дает студенту возможность прочувствовать специфику будущей профессиональной среды, погрузиться в профессиональную экосистему. Создавая симулякр профессиональной задачи, студент работает над осязаемым конечным продуктом: например, презентация какого-либо приложения для смартфона, маркетинговый план, проведение социологического исследования, дайджест повестки средств массовой информации за определенный период и др. Еще одним очень важным итогом проектной деятельности является трансформация и формирование языковой идентичности студента, посредством которой из роли слушателя и реципиента информации обучающийся переходит в статус носителя конкретной роли, пусть и вымышленной, для решения конкретных задач. Помимо основных профессиональных, метод проектов позволяет удовлетворить еще и ряд индивидуальных психологических потребностей, таких как потребность в коммуникации и социализации, принадлежность к значимой группе, ощущение собственной значимости и незаменимости, чувство управления процессом, наглядная демонстрация собственных интеллектуальных знаний и изысканий, желание продолжать, чтобы и далее удовлетворять базовые ψ-потребности и др. Важным и основным итогом применения метода проектов является формирование профессиональной идентичности студентов. Несомненно, важнейшую роль при организации проектной деятельности выполняет преподаватель. Его деятельность на разных этапах реализации проектной деятельности студентов меняется. Так, на подготовительном этапе это регулятивно-организационная функция. Она состоит в создании условий для появления идеи проекта, а также оказании помощи в первоначальном рамочном планировании. На этом этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, наставника и источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между отдельными микрогруппами и участниками проекта. То есть ведущей функцией преподавателя является консультационно-координирующая. На этапе представления проекта возрастает роль контрольно-оценочной функции, поскольку преподаватель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта. Контрольно-оценочная функция заключается в оценивании проектной деятельности и подведении итогов [6].

Проектная деятельность на греческом языке. В рамках деятельности секции греческого языка кафедры языков стран Центральной и Юго-Восточной Европы МГИМО МИД России метод проектов реализуется уже на протяжении многих лет. Реализация метода проходит согласно заявленным в данной статье теоретическим подходам: личностно ориентированному, деятельностному и интегративному. Именно благодаря этим трем подходам проектный метод позво-

ляет студентам, изучающим редкий иностранный язык, быстрее адаптироваться к новой языковой среде, преодолеть языковой барьер, не бояться ошибок. С одной стороны, описанные проблемы являются распространенными, особенно на начальном этапе изучения любого нового иностранного языка, и не вызывают необходимости дополнительных уточнений. Однако практика показывает, что в реальной ситуации общения на редком иностранном языке (в данном случае греческом) значение грамотной языковой адаптации и интеграции вряд ли может быть переоценено. Учитывая тот факт, что на старте изучения редкого иностранного языка отсутствуют как таковые теоретико-логические опоры, которые лишь предстоит выстроить в процессе освоения, именно метод проектов является проверенным и эффективным инструментом для ускорения процесса усвоения и привыкания к языку.

Само слово «проект» ассоциируется с творчеством, новизной и возможностью проявить свой уникальный потенциал: начиная от визуального оформления презентации и заканчивая демонстрацией навыка работы непосредственно с языком. Поэтому студенты всегда с большим интересом и энтузиазмом приступают к разработке своих индивидуальных проектных моделей. Рассмотрим несколько проектов, предлагаемых нами своим студентам. Отметим, что это далеко не полный список, остановимся на трёх самых масштабных. Первый и, пожалуй, самый быстро интегрируемый в рабочий процесс вид проектной деятельности – это презентация. Данный вид работы является доступным и хорошо изученным студентами еще со школьной скамьи, поэтому адаптация к нему проходит максимально бесшовно, меняется лишь наполнение продукта. Именно насыщение презентации необходимой информацией, визуальным рядом (картинками и фотографиями, таблицами, графиками и т. д.), важной лексикой и представляет творческо-образовательную компоненту для студентов. Преподаватель в данном случае выступает архитектором, режиссёром и наблюдателем процесса: он задает тему (в соответствии с потребностями группы), инструктирует студентов относительно вида и методической составляющей презентации, дает рекомендации по подготовке устного сопроводительного сообщения, обозначает временной и компонентный регламент. Презентация является домашней заготовкой, студенты имеют возможность вдумчиво подойти к реализации своего первого проекта. На начальном этапе презентации могут являться подкрепляющим материалом для тем пройденных уроков учебника либо каких-то конкретных лексико-грамматических или страноведческих блоков, требующих особого фокуса внимания и дополнительного закрепления, а также рассказывать о проведенных каникулах. На среднем и продвинутом уровнях презентации представляют собой репортажи, аналитические визуализированные справки по заданной тематике, новостные дайджесты актуальной повестки и могут быть интегрированы в содержательный ряд аспектных занятий. Практика показывает, что презентация является эффективным видом проектной методики, и процесс подготовки и демонстрации студентам нравится.

Еще одним видом проектной деятельности на занятиях иностранным языком является «Академия дебатов». Проект был учрежден несколько лет назад как аудиторная образовательная мастерская для отработки навыков публичного выступления с заранее определенным временным и тезисно-компонентным регламентом. В основе практики лежит формат образовательных дебатов К.Р. Поппера, разработанный специально для образовательных целей Международной ассоциацией дебатов [9] и широко применяющийся в старших классах средней школы. Дебаты представляют собой структурированную форму публичного обсуждения уже установленной проблемы, где две команды («Утверждение» и «Отрицания») аргументированно отстаивают противоположные точки зрения, имеют четко очерченный функционал ролей и заданный временной регламент. Метод зарекомендовал себя как эффективный тренажер для совершенствования навыков устной речи, умения сфокусироваться на заданной теме и работать в команде, а также комплексно аккумулировать лексический запас, фоновые знания и активировать режим внутреннего наблюдателя. «Академия дебатов» имеет положительный отклик среди студентов, являясь для них своеобразной творческой лабораторией подготовки авторских публичных выступлений. Данный вид проектной деятельности рассчитан на продолжающий и продвинутый уровни владения иностранным языком. В качестве третьего примера вида проектной деятельности на греческом языке приведем разработку банка дополнительных факультативных материалов, а также сводных информационных таблиц по значимым социокультурным, историческим и политическим событиям стран изучаемого языка в рамках аспекта «Язык профессии». Данный вид работы рассчитан на студентов продолжающего и продвинутого уровня. На первых занятиях преподаватель задает временные рамки проекта: семестр либо полный учебный год. Итогом работы является защита своего участка работы, рассказ о ходе подготовки материалов, спецификации источников, степени исследовательской проработанности темы, личных находках в ходе работы. Побуждением к работе является дискуссия по заданной преподавателем тематике, обычно тема обобщает проблематику. Студентам предлагается перечень более узких тематических заданий по теме, что и составляет их личный авторский проект. Опыт такой работы показал, что студенты повышают свой уровень владения иностранным языком и знаниями о регионе, им интересна индивидуальная исследовательская траектория, с одной стороны, позволяющая максимально погрузиться в заданную тематику, а с другой – иметь возможность «сверки часов» на аспектных занятиях иностранным языком.

Проведенное исследование показало, что проектная деятельность на греческом языке представляет собой действенный инструмент интеграции обучающихся в языковую культуру и развития их профессиональных компетенций.

Анализ дидактического потенциала метода проектов позволил установить, что он обеспечивает переход от репродуктивного усвоения учебного материала к активному использованию языка в содержательно значимых коммуникативных ситуациях. Рассмотрение функций проектной работы в обучении греческому языку подтвердило её значимость для преодоления языкового барьера, развития языковой самостоятельности, расширения культурного кругозора и включения студентов в практики межкультурного взаимодействия.

Рассмотрение основных форматов проектов, применяемых в вузовской практике, показало продуктивность учебных презентаций, дебатов и исследовательско-аналитических заданий, ориентированных на социокультурную, историческую и общественно-политическую проблематику. Выявлено, что выполнение подобных проектов способствует формированию навыков аргументации, критического отбора и интерпретации информации, публичного представления результатов, командного взаимодействия и профессионально ориентированного иноязычного общения.

Тем самым поставленная цель исследования достигнута, а заявленные задачи последовательно решены. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении места проектной деятельности в системе современного языкового образования, а практическая значимость – в возможности применения описанных методических решений в преподавании греческого языка и других редких иностранных языков в высшей школе.

Работа адресована прежде всего преподавателям редких иностранных языков и методистам высшей школы, а также исследователям в области лингводидактики. Она может быть полезна студентам и аспирантам педагогических и лингвистических направлений, руководителям образовательных программ, заинтересованным в интернационализации, и представителям рынка труда, ожидающим от выпускников практического владения иностранным языком.

Библиографический список

1. Бакловская О.К. Межкультурно ориентированная технология обучения студентов-мультилингвов. *Многоязычие в образовательном процессе*: сборник статей. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015; Выпуск 7: 3–13.
2. Дегтярева И.И. Современные методики преподавания иностранного языка для студентов неязыковых вузов. *Вестник УМЦ*. 2017; № 4 (17): 22–26.
3. Дубровина Е.А. Метод проектов как средство формирования исследовательских умений и навыков студентов техникума. *Исследователь/Researcher*. 2012; № 1-2: 238–240.
4. Конопелько А.А. Метод проектов в современном образовании. *ИСОМ*. 2015; № Приложение 1: 34–36.
5. Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Смешанный и гибридный форматы обучения иностранным языкам в современных образовательных реалиях. *Вестник ТГПУ*. 2025; № 6 (242): 174–182.
6. Петухова А.А. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 33: 75–80.
7. Плюснина Е.М., Шалгина Е.А., Шустова С.В. Формирование мультилингвальной компетенции. *Вестник ПНИПУ*. Серия: Проблемы языкознания и педагогики. 2017; № 2: 121–130.
8. Розова Е.О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку. *Lingua mobilis*. 2012; № 1 (34): 162–167.
9. Юхновский М.В. Дебаты формата Карла Поппера как средство формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка в старшей школе. *Молодой ученый*. 2026; № 11 (614): 130–135.

References

1. Baklovskaya O.K. Mezhkul'turno orientirovannaya tehnologiya obucheniya studentov-mul'tilingvov. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom processe*: sbornik statej. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2015; Vypusk 7: 3-13.
2. Degtyareva I.I. Sovremennye metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka dlya studentov neyazykovyh vuzov. *Vestnik UMC*. 2017; № 4 (17): 22-26.
3. Dubrovina E.A. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skih umenij i navykov studentov tehnikuma. *Issledovatel'/Researcher*. 2012; № 1-2: 238-240.
4. Konopel'ko A.A. Metod proektov v sovremennom obrazovanii. *ISOM*. 2015; № Prilozhenie 1: 34-36.
5. Medvedeva L.G., Nadezhdina E.Yu. Smeshannyj i gibridnyj formaty obucheniya inostrannym yazykam v sovremennyh obrazovatel'nyh realiyah. *Vestnik TGPU*. 2025; № 6 (242): 174-182.

6. Petuhova A.A. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 33: 75-80.
7. Plyusnina E.M., Shalgina E.A., Shustova S.V. Formirovanie mul'tilingval'noj kompetencii. *Vestnik PNIPU*. Seriya: Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2017; № 2: 121-130.
8. Rozova E.O. Ispol'zovanie proektnoj metodiki pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Lingua mobilis*. 2012; № 1 (34): 162-167.
9. Yuhnovskij M.V. Debaty formata Karla Poppera kak sredstvo formirovaniya ustojchivoj motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka v starshej shkole. *Molodoj uchenyj*. 2026; № 11 (614): 130-135.

Статья поступила в редакцию 30.09.26

УДК 37.017

***Afonina R.N.**, Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ARN1960@yandex.ru*

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ETHICAL IMPERATIVES IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES. The article addresses the theoretical substantiation of the ethical imperatives governing pedagogical activity, viewed as a cohesive system that maintains stability amidst sociocultural transformations. The primary objective is to identify the theoretical foundations and corresponding methodological principles of these ethical imperatives. A historical-philosophical analysis traces the evolution of these foundations from antiquity to the contemporary pedagogical tradition. The philosophical and methodological underpinnings of the ethical imperatives are presented as a system, in which each foundation is operationalized through a corresponding methodological principle, forming a unified philosophical-methodological construct. It is demonstrated that the unity of these foundations and principles ensures the continuity of the humanistic values inherent in pedagogical ethics. The proposed construct may prove useful in drafting regulatory documents regarding professional ethics for educators and in designing professional teacher training programs.

Keywords: **ethical imperatives, philosophical foundations, methodological principles, professional teacher ethics, pedagogical activity**

***Р.Н. Афонина**, канд. с.-х. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ARN1960@yandex.ru*

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТИЧЕСКИХ ИМПЕРАТИВОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме теоретического обоснования этических императивов педагогической деятельности как целостной системы, сохраняющей устойчивость в условиях социокультурных трансформаций. Основная цель – выявить теоретические основания и соответствующие им методологические принципы этических императивов педагогической деятельности. Историко-философский анализ основ этических императивов педагогической деятельности выстроен от античности до современной педагогической традиции. Философско-методологические основы этических императивов педагогической деятельности представлены как система, где каждое основание операционализируется через соответствующий методологический принцип, образуя единый философско-методологический конструкт. Показано, что единство оснований и принципов обеспечивает преемственность гуманистических смыслов педагогической этики. Предложенный конструкт может быть полезен при разработке нормативных документов профессиональной этики педагога, проектировании программ профессиональной педагогической подготовки.

Ключевые слова: **этические императивы, философские основания, методологические принципы, профессиональная этика педагога, педагогическая деятельность**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования этических императивов педагогической деятельности как целостной системы, сохраняющей устойчивость в условиях социокультурных трансформаций**.**

Генезис представлений о профессиональной этике педагога начинается с античной философии. В дальнейшем развитии философско-педагогической мысли возникали и накапливались этические императивы педагогической деятельности. В логике исторической последовательности возникновения эти императивы можно выстроить следующим образом: наставничество, гуманистическое сопровождение, этика долга и педагогического такта, личный пример педагога, свобода от принуждения, свободное воспитание, коллективная ответственность, служение культуре, «педагогика сердца», фасилитация. Каждый из них рождался как ответ на кризис предшествующего, но не отменял его, а вбирал в себя, переосмысляя на новом уровне сложности. В результате сложился кумулятивный фонд императивов, который составляет содержательную основу современной профессиональной этики педагога.

Этические императивы педагогической деятельности складывались на протяжении веков и сегодня закреплены в профессиональных нормативных документах. При этом сохраняется потребность в их теоретическом осмыслении как целостной системы, в выявлении лежащих в их основе философских оснований и соответствующих им методологических принципов.

Цель исследования – выявить философские основания и соответствующие им методологические принципы этических императивов педагогической деятельности.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть онтологическое, аксиологическое, деонтологическое и телеологическое основания этических императивов и соответствующие им методологические принципы.

2. Показать единство философских оснований и методологических принципов как целостной системы, обеспечивающей сохранение гуманистических смыслов педагогической этики.

Научная новизна исследования заключается в разработке философско-методологического конструкта этических императивов педагогической деятельности, в котором онтологическое, аксиологическое, деонтологическое и телеологическое основания операционализируются через методологические принципы субъектности, ценностной иерархии, долженствования, целевой ориентации.

Теоретическая значимость исследования заключается в построении системы философских оснований и методологических принципов этических императивов педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования определяет возможность обращения к философско-методологическому конструкту основ этических императивов педагогической деятельности при разработке нормативных документов профессиональной этики педагога, проектировании программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Этические императивы педагогической деятельности, как система долженствований, исторически укоренены в философских представлениях о человеке, познании, ценности и долге и опосредованы методологическими принципами, которые определяют способ теоретического осмысления и практической реализации этих долженствований.

В настоящем исследовании императивы этики педагогической деятельности рассматриваются как четырёхкомпонентная структура, включающая онтологическое, аксиологическое, деонтологическое и телеологическое основания. Онтологическое основание задает представления о природе человека и сущности педагогического отношения. Аксиологическое основание фиксирует систему ценностей, определяющей, что считается благом в образовании. Деонтологическое основание выражает категорию долга и долженствования, раскрывающую природу профессиональной ответственности педагога перед учеником и обществом. Телеологическое основание определяет цели и смыслы педагогической деятельности, задающие ориентиры для выбора средств и критерии нравственной оценки. Каждое из этих оснований дополняется методологическим принципом, определяющим способ его теоретической операционализации.

1. ***Онтологическое основание императивов этики педагогической деятельности***

Онтологическое основание – это комплекс представлений о природе человека и сущности педагогического отношения, определяющий исходные смысловые ориентиры системы этических императивов.

Истоки этических представлений о педагогической деятельности восходят к античной философии, где человек осмысляется как существо, стремящееся к благу и истине, но требующее помощи в их обретении. Отсюда следует и трактовка роли наставника: он не просто передаёт знания, а помогает воспитаннику приблизиться к идеалу, что и задаёт первичные контуры профессионального долга педагога. Сократическая майевтика – помощь в рождении смысла – задаёт онтологический образ педагогического отношения как отношения между двумя субъектами. Платон в «Меноне» [1] уподобляет педагога повитухе: он не создаёт знание, а помогает ему появиться на свет. Аристотель [2] дополняет этот образ идеей энтелехии – внутренней целевой причины, определяющей развитие существа к его естественному совершенству.

В средневековой философии человек понимается как творение, наделённое свободой воли, но склонное к греху и нуждающееся в наставлении. Педагогическое отношение приобретает характер опеки, учитель несёт ответственность за душу ученика перед Богом. Данное понимание обусловливает этический императив служения: учитель обязан не просто обучать, но и направлять к добродетели.

В философии Нового времени меняется взгляд на природу человека и роль педагога в его становлении. Я.А. Коменский [3] формулирует принцип природосообразности: образование должно следовать природе ребёнка. Этот принцип соединяет понимание человеческой природы с нравственными требованиями к педагогической деятельности. Ж.-Ж. Руссо [4] радикализирует идею, он исходит из природной доброты ребёнка и видит задачу педагога в создании условий для естественного развития. Так из представлений о природе человека формируются этические императивы эпохи – бережное отношение к личности ребёнка и поддержка его самостоятельности. В философии XX века исходные представления о человеке и педагогическом отношении переосмысляются через категорию встречи и отношения к Другому. М. Бубер [5] различает отношение «Я – Оно» как объективирующее, инструментальное и «Я – Ты» как диалогическое, признающее абсолютную ценность другого. Педагогическое отношение, по М. Буберу, должно быть отношением «Я – Ты», где учитель встречает ученика как самостоятельную ценность.

Русская педагогическая традиция XIX–XXI веков углубляет онтологическое понимание человека и педагогического отношения. К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» [6] обосновывает необходимость опоры на психологическую природу ребёнка. Знание законов душевной жизни воспитанника – условие нравственно оправданного педагогического воздействия. Л.Н. Толстой [7] отстаивает свободу воспитания как онтологический принцип: ребёнок по природе обладает потенциалом, направленным на добро, и насилие над его внутренним миром недопустимо. Е.В. Бондаревская [8] в концепции личностно ориентированного образования раскрывает онтологическую сущность педагогического отношения как встречи с личностью, обладающей внутренней ценностью и способностью к саморазвитию. Так в отечественной традиции формируется онтологически обоснованный императив – признание ученика субъектом, опора на его внутренние силы.

Онтологические представления, лежащие в основе этических императивов педагогической деятельности, операционализируются через принцип субъектности, который требует рассматривать ученика как субъекта, обладающего внутренней активностью и способностью к саморазвитию. Принцип субъектности реализуется методами феноменологического анализа, герменевтической интерпретации и диалогического метода.

2. ***Аксиологическое основание императивов этики педагогической деятельности***

Аксиологическое основание – комплекс представлений о благе в образовании, образующий ценностную основу этических императивов**.**

В классической философии ценностным фундаментом педагогической этики выступает благо. Для Платона благо – высшая идея, к которой приобщать ученика должен педагог [1], для Аристотеля – эвдемония, т. е. полноценное развитие человеческой природы [2]. Этический императив, вытекающий из этой аксиологии, заключается в понимании цели педагогической деятельности как содействия благу ученика, его полноценному человеческому развитию. Этот императив проходит через всю историю педагогики и остаётся действующим в современной аксиологии образования.

В христианской философии ценностное измерение педагогической этики фокусируется на спасении души и добродетели как высших ориентирах деятельности педагога. При этом само ценностное основание этики остаётся неизменным, оно по-прежнему задаёт нормативную рамку педагогической деятельности, но получает специфическую религиозно-нравственную интерпретацию.

В философии Просвещения ценностным основанием педагогической деятельности становится разум и просвещённость. Я.А. Коменский [3] провозглашает ценность всеобщего образования: каждый человек, независимо от сословия, имеет право на обучение. Это порождает этический императив доступности и равенства в образовании. Ж.-Ж. Руссо [4] добавляет к этому ценность свободы, утверждая понимание, что естественное развитие ребёнка не должно подавляться искусственными ограничениями.

Русская педагогическая традиция XIX–XXI веков опирается на ценности народности, бережного отношения к личности и любви к детям. К.Д. Ушинский [6] связывает идею народности с воспитанием гражданина и хранителя национальной культуры, утверждая ценность духовной связи педагога с народной жизнью. В.А. Сухомлинский [9] утверждает любовь к ребёнку как высшую профессиональную ценность педагога, определяющую нравственный смысл всей педагогической деятельности. Ш.А. Амонашвили [10] в гуманно-личностном подходе выдвигает ценность духовного мира ребёнка и веру в его внутренние силы как фундамент этики педагогического отношения. В современной научно-педагогической традиции аксиология этики педагогической деятельности концептуализируется как иерархия ценностей, где системообразующую роль играют гуманистические ценности – достоинство личности, свобода и ответственность, а профессионально-деятельностные и инструментальные ценности подчинены им.

Аксиологическое основание этики педагогической деятельности операционализируется через принцип ценностной иерархии. Методологически принцип реализуется через методы аксиологического анализа, ценностно-смысловой реконструкции и структурно-функционального анализа ценностной системы.

3. ***Деонтологическое основание императивов этики педагогической деятельности***

Деонтологическое **основание** – комплекс представлений о профессиональном долге педагога, задающий нормативную основу этических императивов.

В античной философии деонтологический императив формулируется через категорию долга. Для Цицерона, чьи идеи оказали значительное влияние на европейскую педагогическую традицию, истинный учитель – это человек, соединяющий знание с добродетелью, его долг состоит не только в передаче знания, но и в формировании нравственного гражданина.

В средневековой философии деонтологическим основанием этики педагога становится религиозный долг, учитель отвечает перед Богом за души вверенных ему учеников. Понимание педагогической деятельности как служения проходит через всю историю педагогической этики и в секуляризованной форме сохраняется в современном профессиональном этосе.

В философии И. Канта [11] деонтологическое основание получает наиболее строгую формулировку через категорический императив: поступай так, чтобы максима твоей воли могла стать всеобщим законом. Применительно к педагогической деятельности это означает, что педагог должен действовать так, чтобы принцип его действия мог быть принят как норма для всех педагогов.

Русская педагогическая традиция XIX–XXI веков раскрывает деонтологию педагогической этики через идею служения и ответственности. К.Д. Ушинский [6] осмысляет педагогический труд как служение народу и культуре: долг учителя – не просто передавать знания, а воспитывать человека, осознающего свой гражданский и нравственный долг. А.С. Макаренко [12] формулирует императив требовательности как выражение профессиональной ответственности: требовательность к воспитаннику – это форма уважения к его личности и способ помочь ему стать достойным членом общества. ВА. Сухомлинский [13] переводит деонтологический долг в плоскость персональной ответственности педагога за судьбу ребёнка: учитель несёт нравственную ответственность за то, каким человеком вырастет его ученик, за сохранность его внутреннего мира и развитие его лучших качеств.

Деонтологическое основание этики педагогической деятельности операционализируется принципом долженствования. Методологически принцип реализуется через методы деонтологического, нормативного и контекстного анализа.

4. ***Телеологическое основание императивов этики педагогической деятельности***

Телеологическое основание – комплекс представлений о цели педагогической деятельности, определяющий целевую основу этических императивов.

В классической философии телеологическим основанием педагогической этики выступает эвдемония Аристотеля – полноценное, благое развитие человеческой природы. Цель деятельности педагога заключалась в содействии тому, чтобы ученик стал полноценным человеком, реализовавшим свою природу. Эта телеология порождает императив целостности: педагог отвечает не только за знания, но и за развитие личности в целом.

В христианской философии телеологическая цель смещается к спасению души, а в эпоху Просвещения – к просвещённости и разумности. Я.А. Коменский [3] формулирует пансофический идеал – обучение каждого во всём, тем самым задавая универсалистскую цель образования. Ж.-Ж. Руссо [4] постулирует цель естественной свободы – воспитание человека, способного к самостоятельному мышлению и самостоятельному выбору. Так из философского понимания цели вырастает этический императив: педагогическая деятельность должна быть направлена на раскрытие потенциала личности, а не на её стандартизацию.

В философии XIX–XX веков целевые ориентиры педагогической этики обогащаются идеей самореализации. Д. Дьюи [14] видел цель образования в развитии личности через опыт и взаимодействие со средой: образование – это не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь в её развивающейся форме. Этот подход смещает акцент с абстрактной цели на процессуальную ценность педагогического взаимодействия.

Русская педагогическая традиция XIX–XXI веков раскрывает телеологию педагогической деятельности через разные, но взаимодополняющие целевые установки. К.Д. Ушинский [6] определял цель воспитания как формирование нравственно зрелой личности, осознающей свой гражданский долг и причастность к национальной культуре: воспитание гражданина выступает как этически обоснованная цель, задающая вектор профессиональных действий педагога. А.С. Макаренко [12] конкретизирует эту цель в социально значимом ключе: цель воспитания – подготовка достойного члена общества, где индивидуальная самореализация неотделима от социальной ответственности. Ш.А. Амонашвили [10] формулирует цель как помощь ребёнку «стать самим собой»: не сформировать по заданному образцу, а раскрыть внутренний потенциал, доверившись внутренним силам воспитанника. В таком понимании цель педагогической деятельности задаёт этический критерий выбора средств: любое педагогическое воздействие оценивается по тому, ведёт ли оно к становлению нравственно зрелой, самостоятельно мыслящей личности или подавляет её способность к самоопределению.

В современных концепциях целевые ориентиры педагогической этики дополняются осмыслением становления рефлексивной и социально ответственной

личности. Цель образования понимается как развитие способности к самоопределению, критическому осмыслению ценностей и ответственному действию в условиях неопределённости. В настоящее время существует необходимость в профессиональной подготовке учителя к решению морально-этических дилемм в условиях современного образовательного пространства [15]. Это расширяет телеологическое основание: цель не сводится к заранее заданному результату, а включает формирование готовности личности к этическому выбору и непрерывному саморазвитию.

Телеологическое основание этики педагогической деятельности раскрывается через принцип целевой ориентации. Его суть состоит в приоритете общественно и личностно значимого результата – в становлении нравственно зрелой, социально ответственной личности.

Методологически этот принцип реализуется через методы целеполагания и проектирования образовательных результатов и прогностическое моделирование.

Проведённый анализ философско-методологических основ этических императивов педагогической деятельности позволяет перейти к обобщающим выводам.

Этические императивы педагогической деятельности образуют целостную систему, включающую в себя онтологическое, аксиологическое, деонтологическое и телеологическое основания – фундаментальные философские представления о человеке, ценности, долге и цели педагогического взаимодействия. Каждое философское основание операционализируется через соответствующий методологический принцип. Единство философских оснований и методологических принципов образует целостную систему, обеспечивающую теоретическую обоснованность и практическую реализуемость этических императивов.

Устойчивость этических императивов обеспечивается единством онтологического, аксиологического, деонтологического и телеологического оснований. Философские основания сохраняются при изменении социокультурных условий, но их конкретизация в императивах требует переосмысления. Философско-методологический конструкт этических императивов педагогической деятельности связывает историческое прошлое профессии с её настоящим и будущим, объясняя, почему этические императивы обладают устойчивостью перед лицом социокультурных трансформаций и одновременно способны к развитию и переосмыслению в новых условиях.

Библиографический список

1. Платон. *Собрание сочинений*. Москва: Мысль, 1990; Т. 1.
2. Платон. *Сочинения.* Москва: Мысль, 1968; Т. 1.
3. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие.* Москва: Педагогика, 1989.
4. Руссо Ж.-Ж. *Педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, 1981; Т. 1.
5. Бубер М. *Я и Ты.* Москва: АСТ, 2024.
6. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений.* Москва: АПН РСФСР, 1950; Т. 8.
7. Толстой Л.Н. *Педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, 1989.
8. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования.* Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
9. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека.* Москва: Педагогика, 1989.
10. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике.* Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001.
11. Кант И. *Трактаты и письма*. Москва: Наука, 1980: 445–504.
12. Макаренко А.С. *Воспитание гражданина.* Москва: Просвещение, 1988.
13. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина*. Москва: Молодая гвардия, 1979.
14. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
15. Афонина Р.Н. Диалоговая модель формирования этической компетенции будущего педагога. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2026; № 2 (55): 24–31. DOI: 10.21777/2500-2112-2026-2-24-31.

References

1. Platon. *Sobranie sochinenij.* Moskva: Mysl', 1990; T. 1.
2. Platon. *Sochineniya.* Moskva: Mysl', 1968; T. 1.
3. *Komenskij Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. Pedagogicheskoe nasledie.* Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Russo Zh.-Zh. *Pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Pedagogika, 1981; T. 1.
5. Buber M. *Ya i Ty.* Moskva: AST, 2024.
6. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij.* Moskva: APN RSFSR, 1950; T. 8.
7. Tolstoj L.N. *Pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya.* Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
9. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka.* Moskva: Pedagogika, 1989.
10. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike.* Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2001.
11. Kant I. *Traktaty i pis'ma*. Moskva: Nauka, 1980: 445-504.
12. Makarenko A.S. *Vospitanie grazhdanina.* Moskva: Prosveschenie, 1988.
13. Suhomlinskij V.A. *Rozhdenie grazhdanina*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1979.
14. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie.* Moskva: Pedagogika-Press, 2000.
15. Afonina R.N. Dialogovaya model' formirovaniya `eticheskoj kompetencii buduschego pedagoga. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2026; № 2 (55): 24-31. DOI: 10.21777/2500-2112-2026-2-24-31.

Статья поступила в редакцию 06.09.26

УДК 378.12

***Bogachanova T.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian State University of Railways Transport (Novossibirsk, Russia), E-mail: tdbogachanova@mail.ru*

PROBLEM OF ASSESSING THE REFERENCE OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER IN THE MODERN WORLD. The article addresses key issues regarding how the image of a university instructor is perceived by students, viewed through the lens of non-professional linguistic consciousness. The study is based on empirical research data. The introduction substantiates the importance of examining the perception of a practicing instructor's personality among both Russian and international student audiences. The article identifies and analyzes the primary professional and personal qualities that are pivotal in shaping the image of the modern university educator. Their correlation helps to attract an audience of students, has a significant impact on the learning process and on the degree of perception of new information by students, etc. The main attention in the work of the author focuses on the organization of the image of both the ideal and the "bad" teacher, according to students. The work establishes what competencies and skills teachers should have, as well as what functions they perform. In conclusion, the author managed to construct two models of the image of a modern teacher due to the actualization of the meta-language consciousness of recipients.

Keywords: **image of the teacher, student, communication, professional qualities, personal qualities**

***Т.Д. Богачанова**, канд. филол. наук, доц., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: tdbogachanova@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ РЕФЕРЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Данная статья посвящена основным проблемам восприятия образа преподавателя реципиентами сквозь призму непрофессионального языкового сознания. Работа опирается на данные эмпирического исследования. Во введении обосновывается актуальность изучения восприятия личности практикующего преподавателя как в аудитории российских, так и иностранных студентов. Выявляются, фиксируются и анализируются основные профессиональные и личностные качества, которые становятся ключевыми при формировании портрета современного вузовского наставника. Их корреляция помогает распо-

ложить к себе аудиторию обучающихся, оказывает значительное влияние на процесс обучения и степень восприятия новой информации обучающимися и т. д. Основное внимание в работе автор акцентирует на организации образа как идеального, так и «плохого» преподавателя, по мнению студентов. В ходе данной работы было установлено, какими компетенциями и навыками должны обладать преподаватели, а также какие функции они выполняют. В заключение автору удалось сконструировать две модели образа современного преподавателя благодаря актуализации метаязыкового сознания участников.

Ключевые слова: **образ преподавателя, студент, коммуникация, профессиональные качества, личностные качества**

Актуальные проблемы требуют передовых путей решения. К современным студентам необходимо применять новые подходы при обучении как в средней, так и в высшей школе. Образовательный процесс динамично строится вокруг образа преподавателя и личности студента. Та обстановка, которую формирует учитель, оказывает непосредственное влияние на успеваемость, вовлеченность в учебную деятельность обучающихся.

Обозначенный образ изучается детально в научной литературе психолого-педагогической направленности. Следует упомянуть работы А.К. Марковой [1], Л.М. Митиной [2], И.А. Зимней [3], Г.И. Михалевской, Г.С. Трофимовой [4], Н.В. Кузьминой [5] и т. д. Множество трудов описывают имидж преподавателя, организуют составляющие, формируют модели поведения, уровни личности педагога, который воздействует на аудиторию и процесс межличностного взаимодействия в условиях деловой коммуникации. Проблема формирования и развития этой личности является важной в меняющемся мире не только с точки зрения педагогики, но и со стороны трансформации природы обучающегося.

Представим небольшой круг вопросов, на который мы попытаемся ответить в данной работе: какими качествами должен обладать тот человек, который учит студентов в вузе? Какой имидж преподавателя сформирован в сознании реципиентов? Как студенты воспринимают наставника? Целью данной статьи является анализ сформировавшегося образа преподавателя в сознании современных студентов с точки зрения проявления личностных и профессиональных качеств в процессе межличностного общения.

Материалом исследования выступают данные социологического опроса, проведенного в аудитории российских и иностранных студентов 1–5 курсов.

Задачи исследования:

1) изучение личностных особенностей преподавателя высшей школы;

2) обозначение профессиональных качеств преподавателя вуза;

3) анализ восприятия личности педагога посредством сознания российских студентов в российских вузах с последующим созданием модели;

4) исследование и формирование портрета преподавателя посредством реакций иностранных студентов, обучающихся в России.

Научная новизна данной статьи состоит в организации моделей личности современного преподавателя на базе отзывов-реакций российских и иностранных студентов в период 2025–2026 гг.

Теоретическая значимость изучения образа преподавателя посредством опоры на сознание современных обучающихся состоит в трансформации и проецировании модели поведения участников коммуникации «преподаватель – студент», расширении и модернизации представления о социальном взаимодействии между представителями педагогического процесса. Практическая значимость работы заключается в актуализации взгляда современного поколения на процесс обучения и оценки поведения и деятельности ее участников, а также в изучении мотивации студентов к обучению в вузе и их становления как будущих профессионалов и полноценно развивающихся личностей. Мы полагаем, что результаты проведенного исследования могут быть применены в педагогической практике, а также в условиях межличностного общения.

Следует исходить из того, что «педагогическая деятельность – это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка…» [6, с. 17], в данном случае нас интересует личность студента и его подготовка к жизни в современных социокультурных условиях, что достигается организацией личностно-развивающей среды и управлением разнообразными видами деятельности. Ключевым моментом становится осуществление коммуникации между двумя сторонами образовательного процесса – студентом и преподавателем. Следует воспринимать студента как личность нестандартную, молодую, развивающуюся. Цель педагогической деятельности состоит в создании условий для осуществления перспектив развития личности студента как объекта и субъекта воспитания. Реализация данной цели выступает результатом педагогической деятельности, который диагностируется сопоставлением качеств личности в начале педагогического воздействия и по его завершении. В связи с этим следует говорить о качествах высококвалифицированного педагога, который владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования и развития личности учащегося; его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии. Он находит такие формы и способы проведения занятия, которые увлекают и погружают в образовательный процесс студента, который, сам того не осознавая, обучается с удовольствием. Преподаватель работает над выстраиванием отношений «студент – преподаватель», «преподаватель – студент», «студент – студент», которые базируются на создании комфортной обстановки в аудитории и в доброжелательном сотрудничестве в группе, которое может быть достигнуто за счет организации командной работы, совместного выполнения разных видов деятельности и заданий. Необходимо пробудить интерес к своей дисциплине, чтобы получить обратную связь не посредством принуждения, а путем активизации внутреннего потенциала учащегося.

Так, мы переходим к такому понятию, как профессиональная пригодность, – совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии. Преподаватель должен знать свой предмет на высоком уровне, чтобы уметь качественно и легко передавать знания. Но этого мало для того, чтобы стать действительно талантливым педагогом. Это личность с высокими моральными принципами, обязательно следующая нормам педагогической этики, ответственна и справедлива в любой ситуации [7].

Учеными были выявлены педагогические способности преподавателя. В.А. Крутецкий обозначил дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные способности, педагогическое воображение и способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности [8, с. 294–299]. В основу классификации Н.А. Аминова положена индивидуальная и социальная успешность. Особое внимание уделяется терминальным способностям, которые воплощают сопротивляемость к эмоциональному выгоранию [9]. Мы в настоящем исследовании придерживаемся классификации Н.В. Кузьминой. Автор «выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень … включает «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей..; чувство меры, или такта, и чувство причастности… Второй уровень …включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности» [10, с. 69].

Итак, обратимся к результатам опроса, проведенного посредством Google Forms, относительно личностных и профессиональных качеств преподавателя. В исследовании приняли участие 340 российских и 84 иностранных студента. Опрос во многом носит индивидуально-оценочный [11] характер, т. к. затрагивает эмоции и чувства контингента обучающихся ввиду формулировки заданий и вопросов.

Анализ установления значимости профессиональных качеств наставника позволил сформулировать следующее. Более половины российских опрошенных ценят преподавателя, который интересно читает лекции и занимательно ведет практические занятия, 25,7% участников уважают преподавателя, который логично и понятно доносит материал, 20,2% любят, когда специалист знает свой предмет на высоком уровне, постоянно повышает квалификацию, 1,4% обращают внимание на грамотную и красивую речь, 1,3% считают ценным, что преподаватель ориентирует студентов заниматься научными исследованиями и принимать участие в различных мероприятиях воспитательного и научного характера. Иностранные студенты продемонстрировали следующие результаты. По 32,1% ценят занимательность при проведении занятий и знание предмета, 10,7% – понятную передачу информации, 7,1% готовы принять участие в различных мероприятиях с подачи наставника. Таким образом, можем сделать вывод, что российские и иностранные студенты готовы работать с тем преподавателем, который предлагает изучить учебный материал максимально интересно. Обучающимся легко контактировать с преподавателем, который может перевести информацию со сложного терминологического языка на простой и понятный большинству. В этом процессе задействованы конструктивные способности. Известно, что каждому возрастному уровню соответствует свой объем и тип изучаемого материала, в связи с чем, например, на первом занятии по латинскому языку для студентов 1 курса мы обсудим правила чтения и постановки ударения, а разбирать правила перевода латинской части рецептурной строки начнем не ранее, чем на 20 занятии. Ценное качество преподавателя – уметь говорить легко о сложном и трудноусвояемом. Лекторы прикладывают двойные усилия, чтобы группа усвоила теоретический материал и в дальнейшем могла им пользоваться. Информация воспринимается обучающимися по-разному, поэтому необходимо подключать больше иллюстративного материала, например, показывать видеоролики с примерами успешной или неудачной коммуникации по теме «Коммуникации в организации», примеры выступления перед большой аудиторией известных политиков по теме «Риторика» и т. д. Открытость к знаниям и умение познавать новую информацию регулируются гностическими способностями. Преподаватель должен объективно оценивать ситуацию познания и повышать свой профессиональный уровень. Современный процесс обучения актуализирует множество способов использования электронных ресурсов и технических средств. Традиционно для повышения уровня подготовки педагогических и научных кадров проводятся курсы повышения квалификации по специальности, работе с электронными ресурсами и т. д., которые позволяют им совершенствовать свои знания и навыки.

Для установления наиболее важных личностных качеств преподавателя был предложен следующий перечень: позитивно настроен, эмоционален в речи, красиво и опрятно выглядит, использует индивидуальный подход в работе со студентами, не повышает голос и всегда тактичен, последователен в своих суждениях и высказываниях, легко разрешает конфликтные ситуации. 34,1% считают важным именно позитивный настрой, 19,9% – индивидуальный подход, 16,1% – тактичность педагога, 15,3% уважают человека за последовательность в своих

суждениях и высказываниях, 5,4% – проявление чувств наставника, для 4,6% студентов важен внешний вид, а также умение разрешать конфликтные ситуации.

Более половины иностранцев также считают важным настрой, 20% обучающихся выступают за преодоление конфликтных ситуаций, 15,7% уважают постоянство мнения и логичность поведения, для 3,6% ключевым становится опрятный внешний вид и тактичность при общении. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что студенты в личном общении ценят доброжелательность и логичность. Иностранным студентам важна возможность нивелирования конфликтных ситуаций, однако небольшое количество реципиентов обращают внимание на внешний вид своего преподавателя.

Профессиональные навыки являются основополагающими, но также ключевым моментом в обучении становится ежедневное установление контакта с аудиторией. Здесь идет речь о коммуникативных способностях, переплетающихся с организаторскими навыками, которые направлены на рациональное распределение времени и умение организовать аудиторное время группы максимально качественно. Например, задания, которые требуют от учащихся поиска дополнительной информации, рекомендовано выполнять внеаудиторно, с учетом индивидуального темпа, а такие виды практики, как работа в малых группах или обсуждение проблемы, рациональнее проводить на практическом занятии с заранее распланированной подготовкой для более продуктивной деятельности и достижения высокого результата.

Далее студентам было предложено сформировать образ идеального преподавателя. Реципиенты включали в ответ профессиональные и личностные качества. Так, для обучающихся ключевыми чертами стали понимание, отзывчивость, лояльность, умение выстраивать доверительные отношения, транслирование индивидуального подхода, гибкость, компромиссность. Соответственно, коммуникативные навыки и ориентированность на студента были отмечены в 18,45% ответов. Высокий профессионализм наставника отмечают 15,9% учащихся. Они обращают внимание на квалификацию, образование, грамотность, компетентность, постоянное саморазвитие, глубокое знание преподаваемого предмета, интеллектуальность и мудрость преподавателя. 13,8% опрошенных при формировании эталона преподавателя отметили тактичность, учтивость, уважительность, вежливость, внимательность; студентам важно, чтобы на них не повышали голос и не переходили личные границы. Личностные качества преподавателя в 8,75% случаев влияют на восприятие самого наставника, преподаваемой дисциплины и настроения в аудитории, именно поэтому студенты максимально расположены к харизматичному, интересному, эмпатичному, энергичному, наставнику. 7,35% считают педагогическое мастерство ценной чертой: ученики чувствуют вовлечённость в учебный процесс, любовь к своей работе, желание преподносить материал интересно и качественно, а также умение вдохновить подопечных на познание и обучение.

6,9% участников опроса отдают предпочтение доброжелательному преподавателю. К межличностным навыкам также следует отнести объективность, справедливость, конструктивность и требовательность, что отметили в своих анкетах 5% участников. Эмоциональная стабильность, адекватность восприятия и уравновешенность фигурируют в 4,9% ответов-реакций. Интеллектуальные качества важны в 4,3% ответов, т. е. обучающихся привлекает грамотная речь, красноречивость, отсутствие ошибок. 3,9% студентов комфортнее работать с позитивными, веселыми, оптимистичными, неконфликтными и стрессоустойчивыми людьми. Для 3% опрошенных важна логика, ясность и последовательность в изложении материала. Примечателен тот факт, что опрятность, красивый внешний вид интересуют обучающихся лишь на 1,4%. Менее 1% отметили пунктуальность, креативность и т. д.

Среди иностранных студентов 15,8% выступают за толерантность, понимание, уважение, внимательность и умение разрешать конфликтные ситуации, что указывает на приоритет личностных качеств. 13% опрошенных отмечают доброжелательность, человечность, позитивный настрой участника учебного процесса. 10,5% студентов отметили профессиональные навыки, такие как глубокое знание предмета, профессионализм, стремление к саморазвитию, а также качественную подготовку к занятиям. Ответственность и прилежность оценивают 7% участников опроса. Для иностранных студентов на 5,2% важно общение с серьезным, нравственным, культурным и научно подкованным преподавателем. Около 5% отмечают легкость в общении и коммуникабельность, 4,1% позитивно расположены к человеку, который может объяснять сложный материал. Также по 2% выбрали такие качества, как креативность, мотивация студентов, справедливость, индивидуальный подход. Красивый внешний вид отмечен в 1,2%. Примечательным становится тот факт, что 3,4% иностранцев важно видеть в аудитории здорового и счастливого преподавателя.

Участникам удалось также отметить по 5 качеств «плохого преподавателя». Более четверти, 35,9%, опрошенных утверждают, что сложно работать с агрессивным, злым, конфликтным, нервным, негативно настроенным, неприветливым, нудным человеком. Так, личностные качества берут верх при ответе на этот вопрос. 21% участников считают недостойным преподавательской деятельности специалиста, который равнодушен, не заинтересован в предмете, невнимателен, некачественно выдает учебный материал, 10,4% студентов отметили отсутствие организованности, коммуникабельности, а также обратной связи. 9,3% указали на заносчивость, придирчивость, гордыню, предвзятость, чрезмерную авторитарность, цинизм. Проявление личностных качеств значительно воздействует на восприятие говорящего: если реципиенты видят множество отрицательных черт, то негативный образ складывается в сознании легко. По 7,3% испытуемых считают серьезным недостатком отсутствие необходимых профессиональных навыков: фиксируют некомпетентность, непрофессионализм, неквалифицированность, нежелание развиваться, а также необъективность, поощрение «любимчиков» и несправедливость, которая возникает на фоне вышеперечисленного. 2,2% подчеркивают проблемы с дикцией, наличие запинок, слов-паразитов в речи, использование ненормативной лексики, что считается недопустимым. Лишь 1,4% отметили неряшливость, неопрятность. В учебной среде для большинства преподаватель является эталоном, человеком для подражания, который должен соответствовать определенным требованиям. По 1% и менее приводили такие свойства, как отсутствие юмора, индивидуального подхода, современных методик обучения, мотивации, пунктуальности и т. д.

Иностранцы представили похожие результаты. Большинство участников, 31,1%, нетерпимо относятся к агрессии, злобе, эмоциональной нестабильности, грубости и вспыльчивости своего наставника. 20% считают, что образ преподавателя портят непедагогичность, пассивность, а также неумение передавать знания. По 14% испытуемых слабыми чертами видят низкий профессиональный уровень, недостаток знаний, нежелание развиваться, а также плохие коммуникативные навыки. 7% иностранцев считают недопустимым безнравственность, несправедливость, порочность. По 3% отметили безответственность, отрицательное отношение к инновациям и творческому подходу. По 2% – чрезмерную строгость, неопрятность, непунктуальность. Таким образом, набор качеств «плохого преподавателя» у российских и иностранных студентов совпадает.

Студенты – это развивающиеся личности, которые требуют повышенного внимания, максимального участия и поддержки со стороны своего старшего товарища. С некоторыми группами складываются теплые рабочие взаимоотношения, когда студенты полностью вовлекаются в учебно-познавательный процесс. В этом случае важно играть роль не деспота или авторитарного наставника, не требующего возражений, т. к. это чревато отторжением аудитории, а выстраивать отношения «на равных», тогда студенты будут готовы отвечать за свои поступки, чувствуя ответственность. Также ошибочным вариантом поведения преподавателя станет общение-заигрывание, когда преподаватель использует вариант неформального общения типа «друг или приятель», такая стратегия влечет за собой подрыв авторитета, в результате чего может быть спровоцирована ситуация невосприятия студентами своего преподавателя как официального лица. Важным аспектом педагогической деятельности является воспитательная работа. Преподаватель может быть назначен куратором группы, обеспечивающим также организацию внеучебной деятельности. В процессе адаптации иностранных студентов и слушателей, проходящих обучение в России, от преподавателя требуется огромная отдача энергии, стремления и желания максимально облегчить процесс приспособления новых учеников к жизни в Сибири. Зачастую именно поэтому они уважают своего старшего товарища, который готов помочь, коммуникабелен, но не переходит границы.

Диаграммы (рис. 1, 2) показывают, что обе группы испытуемых на 65–70% предпочитают работать с преподавателем в возрасте 35–45, 30% лояльно относятся к молодым преподавателям в возрасте до 35. Лишь 3% воспринимают преподавателей старше 45 лет.

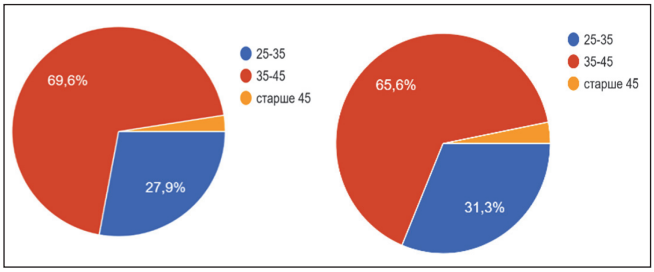


Рис. 1. Предпочитаемый возраст преподавателя (российские студенты)

Рис. 2. Предпочитаемый возраст преподавателя (иностранцы)

Следует отметить, что 75–79% всех студентов любят работать с харизматичными преподавателями, которые могут эмоционально и ярко преподнести материал, 10% тяготеют к логическому и безэмоциональному транслированию информации, а остальные выступают за синтез этих двух приемов, индивидуальный стиль и адекватность восприятия ситуации.

Мы изучаем, какой образ преподавателя складывается в сознании современного студента в процессе межличностного взаимодействия, а также насколько глубокими знаниями он должен обладать не только по своему предмету, но и по другим дисциплинам. Обе группы испытуемых убеждены, что преподаватель должен отлично разбираться в преподаваемой дисциплине (47,5% – российские, 71,9% – иностранные), и обладать знаниями во всех областях (40,4% и 21,9% соответственно). Остальные реципиенты убеждены, что можно совмещать эти навыки, т. е. при обучении своему предмету включать дополнительную информацию из других областей.

Мы предложили испытуемым дать советы современным преподавателям, сформулировав вопрос следующим образом: «Как Вы считаете, что следует поменять в обучении современным преподавателям»? Опыт студентов следует использовать во благо для совершенствования навыков преподавания. 29,4% студентов советуют использовать больше наглядного материала, 26,1% – быть дружелюбнее к обучающимся, 18,1% – использовать современные технологии на занятиях, 17,5% – задействовать больше заданий интерактивного характера, и 8,9% – лучше разбираться в своем предмете. Иностранные студенты тоже критически отнеслись к предложенным вариантам: по 22,8% настаивают на дружелюбии и актуализации современных технологий обучения, по 20% указывают на недостаточный уровень знаний и на привлечение большего наглядного материала, 14,4% просят добавить задания интерактивного характера.

При ответе на вопрос, что не умеют делать современные преподаватели, четверть опрошенных указала на неумение находить общий язык со студентами, быть лояльными, применять индивидуальный подход, воспринимать обратную связь. По 13,5% российских опрошенных озабочены некачественной организацией процесса обучения с интерактивными заданиями, а также неумением заинтересовать предметом. Важную роль здесь играют развитые проектировочные способности, т. е. умение преподавателя спланировать возможное развитие ученика в зависимости от выполняемых им комплекса заданий, продумать, как они отразятся на его усвояемости. Например, упражнения письменного характера должны чередоваться с другими способами работы с материалом (подготовленные устные доклады, работы в мини-группах с последующим выступлением перед аудиторией и ответами на вопросы [12], [13, с. 93], лингвистический эксперимент с последующей его обработкой и анализом [14]) и т. д.

11,6% упомянули современные технологии, 8% – уважение, дружеское отношение, компромиссы, по 2% утверждают, что преподаватели не умеют слушать и принимать другую точку зрения, а также не обладают достаточным опытом и профессиональными знаниями. Однако более 18% указали, что преподаватели работают качественно, а 6% затрудняются с ответом. 34% иностранцев указали, что преподаватели не могут найти подход к студенту, 26% – незнакомы с современными технологиями, 15% – не уважают и не понимают студента. Более 12% обеспокоены уровнем профессионального развития наставника, а также критикуют преподавателя, который работает в сокращенном режиме или имеет свободный день в неделю. 9% недовольны низкими моральными устоями, и лишь 3% указывают на агрессию.

Какие функции должен выполнять преподаватель, по мнению студентов? 48% участников указывают, что преподаватель – это учитель, соответственно, он обеспечивает их знаниями, передает информацию. Для 11,7% важно, чтобы наставник мог мотивировать, вдохновлять к обучению, 10,5% ценят коммуникативные навыки, лояльность, индивидуальный подход, умение отвечать на вопросы, 9,4% убеждены, что преподаватель должен помогать, поддерживать, 6% отметили необходимость контроля и оценки знаний, 5,3% – важность организаторских навыков, менее 4% – воспитание, развитие, научно-исследовательскую деятельность, формирование культуры мышления. В группе иностранных студентов формируется похожая картина. На 38% иностранцам важна образовательная функция, 12,5% – мотивация и вдохновение к обучению, 10% – помощь, любовь, защита со стороны своего наставника, 8,75% – развитие навыков, нацеленность на взаимодействие, по 7,5% – оценка и обратная связь, организация учебного процесса и руководство, воспитание, проведение интересных занятий.

Итак, анализ полученных данных позволил изучить психологические характеристики современного преподавателя. Личностные качества включают умение найти индивидуальный подход к каждому студенту, проявление тактичности и уважительного отношения к аудитории. В любой ситуации необходимо оставаться спокойным, стрессоустойчивым и доброжелательным по отношению к окружающим. Преподаватель должен относиться к своим ученикам справедливо и беспристрастно, в равной мере уделяя внимание и талантливым, и менее успешным студентам. В задачи преподавателя также входит умение скорректировать имеющийся план учебного занятия в зависимости от потребностей и желания аудитории, возможность включать задания интерактивного характера, а также умение привлекать цифровые технологии в образовательной среде для повышения мотивации к обучению. Высококлассного преподавателя также характеризует желание развиваться и совершенствовать собственные знания и навыки для качественной подготовки будущих специалистов.

Рассмотрение реакций российских и иностранных студентов позволило изучить и сформировать набор профессиональных качеств преподавателя высшей школы. Профессиональные качества включают глубокие и качественные знания по своему предмету, а также широкий кругозор для повышения интереса к дисциплине у обучающихся. Говорить просто о сложном – одна из важнейших функций преподавателя, которая волнует многих современных студентов, желающих получить качественное образование. Преподаватель должен грамотно распределять время на занятии для выполнения разного рода заданий, успевать уделять внимание всем участникам коммуникативного учебного процесса, чтобы у студентов не возникало ощущения опустошенности или незавершенности. Ораторские способности говорящего также играют важную роль в образовательном процессе, нивелируя недопонимание, вовлекая учеников в процесс познания. Высокая квалификация преподавателя подразумевает наличие твердой и единой шкалы оценивания знаний всех обучающихся без исключения.

Из всего вышесказанного можем сделать вывод, что баланс профессиональных качеств и личностных характеристик – основа имиджа преподавателя. На нем лежит огромная ответственность как за создание атмосферы, царящей в группе, так и за процесс выдачи материала с последующим его восприятием. Какой образ сформирован в сознании современного студента? Профессионализм преподавателя средних лет (35–45) должен быть на высоком уровне, т. е. он должен преподавать свою дисциплину качественно, а также обладать достаточными знаниями из смежных областей, чтобы уметь заинтересовать аудиторию или иметь возможность быстро перестроиться, если возникает нестандартная ситуация; периодически проходить курсы повышения квалификации, что говорит о необходимости развития гностических способностей педагога. Преподаватель должен уметь находить общий язык со своими студентами, транслировать индивидуальный подход к обучающимся, быть харизматичным и позитивно настроенным, эмоционально и ярко преподносить информацию, что указывает на коммуникативные способности вузовского сотрудника. Конечно, с первокурсниками работать сложно, потому что они порой активны, чрезмерно любознательны либо совершенно не вовлечены в образовательный процесс, а задача наставника состоит в привлечении их внимания к предмету за счет безупречной организации практических и лекционных занятий, что указывает на высокие организаторские способности, использования наглядных (аудио-, видео- и т. д.) примеров, интерактивных заданий, современных цифровых технологий, что перекликается с проектировочными и конструктивными способностями. Студенты внимательно наблюдают за поведением, тоном речи, самообладанием наставника, если возникает конфликтная или неприятная ситуация. Сохранять свое лицо и подавать положительный пример – задача преподавателя. Многие реципиенты отмечают коммуникативность, студентоориентированность, а также опрятность как положительные качества наставника вуза.

Обратимся к модели преподавателя, которая сформировалась в сознании иностранных студентов. Они также готовы положительно воспринимать преподавателя в возрасте от 35 до 45 лет, особое внимание должно быть уделено высоким профессиональным навыкам. Преподаватель тактичен, опрятен, идеально воспитан, высоконравственен, уважительно относится к студенту и сотрудникам университета. Он практикует индивидуальный подход, у него хорошее самочувствие и настроение, именно поэтому коммуникация и взаимодействие с участниками образовательного процесса наполнены доброжелательностью, толерантностью, пониманием. Наставник экспрессивно и вдохновенно преподносит материал, активно проводит занятия, обладает глубокими знаниями по собственному предмету, но также разносторонне развит, заинтересован в применении современных технологий в обучении, привлекает задания не только интерактивного характера, но и богатый современный иллюстративный материал. Он легко мотивирует своих учеников, поощряет их занятие научной деятельностью и относится к ним с любовью и добротой.

В качестве перспективы исследования мы планируем изучить образ преподавателя, который формируется в профессиональном сознании вузовских работников, с последующим сравнительным анализом полученных данных, зафиксированных в текущем исследовании.

Мы полагаем, что каждый практикующий преподаватель знает, что требует корректировки в его профессиональной деятельности, какие недостатки в его образе необходимо устранить. Мы надеемся, что данное исследование может помочь проанализировать каждому учителю свой личностно-профессиональный портрет, который складывается в сознании современного обучающегося, сделать соответствующий вывод и работать в плане устранения имеющихся недостатков для повышения уровня качества своей деятельности и развития профессиональных, коммуникативных и иных навыков.

Библиографический список

1. Маркова А.К. *Психология труда учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
2. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)*. Москва: Дело, 1994.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для вузов. Москва: Логос, 2002.
4. Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. *Основы профессионализма преподавателя иностранного языка*. Ижевск: Издательство Удмурдского университета, 1995.
5. Кузьмина Н.В., Реан А.А. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург; Рыбинск: МААН, 1993.
6. Лобанова Е.А. *Дошкольная педагогика*: учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2005.
7. Кощиенко И.В. Роль личности преподавателя высшей школы в формировании компетенций выпускника образовательной организации высшего образования. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017; № 4: 23–26.
8. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1976.
9. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей. *Типологическая диагностика и образование*. Москва, 1994: 171–194.

10. Буланова-Топоркова М.В. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
11. Богачанова Т.Д. Метаязыковые факторы формирования оценочности (на материале интернет-комментариев политического характера). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 9 (162): 122–130.
12. Богачанова Т.Д. Современный потенциал магистрального текстоцентрического подхода при обучении русскому языку. *Восток-Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2024: 19–23.
13. Богачанова Т.Д. Деривационный подход на занятиях по латинскому языку в рамках программы ФГОС ВО *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика*: материалы XI Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2022: 88–95.
14. Богачанова Т.Д. Исследование типов языковой личности в аспекте вариативной проявленности метаязыкового сознания на основании анализа вторичных текстов при текстовосприятии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 505–508.

References

1. Markova A.K. *Psihologiya truda uchitelya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
2. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy)*. Moskva: Delo, 1994.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2002.
4. Mihalevskaya G.I., Trofimova G.S. *Osnovy professionalizma prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurdskogo universiteta, 1995.
5. Kuz'mina N.V., Rean A.A. *Professionalizm pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg; Rybinsk: MAAN, 1993.
6. Lobanova E.A. *Doshkol'naya pedagogika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Balashov: Nikolaev, 2005.
7. Koschienko I.V. Rol' lichnosti prepodavatelya vysshej shkoly v formirovanii kompetencij vypusknika obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2017; № 4: 23-26.
8. Kruteckij V.A. *Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
9. Aminov N.A. Nekotorye teoreticheskie aspekty differencial'noj psihodiagnostiki special'nyh sposobnostej. *Tipologicheskaya diagnostika i obrazovanie*. Moskva, 1994: 171-194.
10. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
11. Bogachanova T.D. Metayazykovye faktory formirovaniya ocenochnosti (na materiale internet-kommentariev politicheskogo haraktera). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 9 (162): 122-130.
12. Bogachanova T.D. Sovremennyj potencial magistral'nogo tekstocentricheskogo podhoda pri obuchenii russkomu yazyku. *Vostok-Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SGUPS, 2024: 19-23.
13. Bogachanova T.D. Derivacionnyj podhod na zanyatiyah po latinskomu yazyku v ramkah programmy FGOS VO *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika*: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SGUPS, 2022: 88-95.
14. Bogachanova T.D. Issledovanie tipov yazykovoj lichnosti v aspekte variativnoj proyavlennosti metayazykovogo soznaniya na osnovanii analiza vtorichnyh tekstov pri tekstovospriyatii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 505-508.

Статья поступила в редакцию 10.09.26

УДК 378.147:339.5

Chai L., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Institute of International Trade and Economics, Xinjiang University of Finance and Economics (Urumqi, China), E-mail: 1131091759@qq.com*
Liu J., *Master of Arts (Philology), senior lecturer, Institute of International Trade and Economics, Xinjiang University of Finance and Economics (Urumqi, China), E-mail: 602911912@qq.com*

REFORMING THE INTERNATIONAL TRADE PRACTICE CURRICULUM THROUGH INDUSTRY-EDUCATION INTEGRATION: A KNOWLEDGE PRODUCTION PERSPECTIVE. Industry-education integration has led to various organizational forms at the institutional level. At the curriculum level, however, it is still common to see combination without integration and integration without deepening. The purpose of this paper is to reveal the intermediate mechanism through which macro-policy ideas of industry-education integration translate into micro-curriculum practice, using the course "International Trade Practice" as a case study. The evolutionary analysis of knowledge production modes is employed as the research method, enabling the identification of three pedagogical forms: "disciplinary knowledge transmission", "task-oriented learning", and "industry-education integration ecosystem". The study reveals a misalignment between the logic of knowledge construction within the course and the actual demands of foreign trade work. Textbooks provide systematic knowledge detached from specific contexts, whereas professional practice requires knowledge that is task-oriented and closely tied to real-world conditions. Three clusters of problems can be identified in the reform of the course: first, the selection of knowledge is still based on disciplinary logic; second, organizational barriers between universities and enterprises have not yet been removed; third, there exist dual constraints related to the assessment system and teacher professional development. These problems together impede the transition of the course toward an industry-education integration ecosystem. The contribution of this paper lies in two aspects. First, it proposes the concept of "knowledge-level intermediary" to explain how industry-education integration is implemented in teaching practice. Second, it develops a three-component analytical framework to trace the evolution of the course from traditional instruction to an industry-education integration ecosystem. To overcome the identified problems, it is necessary to rethink the initial logical foundations of knowledge construction in the course, drawing on the principles of industrial relevance, dynamism, and systematicity; to establish an organizational mechanism for industry-education integration, serving as a "knowledge-level intermediary"; and to reshape the forms of instructional implementation based on real foreign trade tasks. The proposed three-component reform model can be adapted for other professional disciplines in higher education.

Keywords: **industry-education integration, knowledge production, international trade practice, curriculum reform, pedagogical forms**

Research on Cultivating Practical Innovation Ability of Master's Students in International Business in Xinjiang Universities under the Background of Industry-Education Integration – Graduate Education Teaching Reform Project of the Xinjiang Uygur Autonomous Region, People's Republic of China (Project No. XJ2026GY33)

Чай Ли*, д-р экон. наук, проф., Институт международной торговли и экономики Синьцзянского финансово-экономического университета, г. Урумчи, E-mail: 1131091759@qq.com*
Лю Цзюань*, магистр филол. наук, доц., Институт международной торговли и экономики Синьцзянского финансово-экономического университета, г. Урумчи, E-mail: 602911912@qq.com*

ЛОГИКА И ПУТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ КУРСА «ПРАКТИКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ТОРГОВЛИ» НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА В АСПЕКТЕ ПРОИЗВОДСТВА ЗНАНИЙ

Реформа интеграции образования и производства, вызвав появление многообразных организационных форм на институциональном уровне, по-прежнему сталкивается с проблемой «сочетание без слияния, интеграция без углубления» на уровне учебных курсов. Цель статьи – раскрыть промежуточный механизм трансформации макрополитических установок интеграции образования и производства в микропрактику преподавания на примере курса «Практика международной торговли». В качестве метода исследования используется эволюционный анализ форм производства знаний, позволяющий выделить три педагогические формы: «трансляция дисциплинарного знания», «проблемно-ориентированное обучение» и «экосистема интеграции образования и производства». Исследование показывает, что логика построения знаний в учебном курсе не совпадает с тем, что реально требуется во внешнеторговой работе. В учебниках даются систематизированные знания, оторванные от конкретных ситуаций, тогда как на практике востребованы знания, ориентированные на решение задач и тесно связанные с реальными условиями. В реформировании курса можно выделить три группы проблем: во-первых, отбор знаний

по-прежнему строится на дисциплинарной логике; во-вторых, организационные барьеры между вузом и предприятием до сих пор не устранены; в-третьих, существуют двойные ограничения, связанные с системой оценивания и профессиональным развитием преподавателей. Эти проблемы в совокупности мешают переходу курса к экосистеме интеграции образования и производства. Вклад данной работы заключается в двух аспектах. Во-первых, предложена концепция «посредника на уровне знания», которая позволяет объяснить, как интеграция образования и производства реализуется в практике преподавания. Во-вторых, разработана трёхкомпонентная аналитическая рамка, позволяющая проследить эволюцию данного курса от традиционного обучения к экосистеме интеграции образования и производства. Для преодоления указанных проблем необходимо переосмыслить исходные логические основания конструирования знаний в курсе с опорой на принципы отраслевой направленности, динамичности и системности, сформировать организационный механизм интеграции образования и производства, выступающий в качестве «посредника на уровне знания», и перестроить формы реализации учебного процесса на основе реальных внешнеторговых задач. Предложенная трёхкомпонентная модель реформирования может быть адаптирована для других профессиональных дисциплин в системе высшего образования.

Ключевые слова: **интеграция образования и производства, производство знаний, практика международной торговли, реформирование учебного курса, педагогические формы**

Исследование по формированию практических инновационных способностей у магистров международного бизнеса в вузах Синьцзяна в контексте интеграции образования и производства – Проект реформирования магистерского образования Синьцзян-Уйгурского автономного района Китайской Народной Республики (№ XJ2026GY33)

Курс «Практика международной торговли» выступает ключевым звеном в подготовке кадров: его качество непосредственно влияет на уровень профессиональной подготовки специалистов. Согласно «Положению о реализации реформы по созданию первоклассных курсов бакалавриата» (2019), цели курса должны объединять знания, умения и личностные качества, а содержание обучения опираться на передовые научные достижения и современные тенденции [1]. В «Мнениях об углублении интеграции образования и производства» (2017) отмечено, что подготовка кадров не соответствует потребностям предприятий в структуре и содержании; документ требует «содействовать органичной стыковке образовательной цепочки, кадровой цепочки, промышленной цепочки и инновационной цепочки» [2]. В Контурном плане строительства сильной державы в области образования (2024–2035 гг.) (2025) интеграция образования и производства была включена в национальную стратегию развития образования. Теперь это направление стало приоритетом государственной образовательной стратегии, а не только ведомственной политикой [3]. Поэтому углубление интеграции образования и производства и реформа учебных курсов стали двумя ключевыми задачами реформы высшего образования. Обе задачи решаются прежде всего на уровне курса.

В сфере международной торговли актуальность названных задач особенно очевидна. Цифровая торговля стремительно меняет структуру глобального рынка [4, с. 167]. Трансграничная электронная коммерция, интеллектуальная логистика, цифровой маркетинг и другие новые формы деятельности предъявляют принципиально иные требования к структуре компетенций специалистов. Помимо традиционных торговых операций необходимы навыки управления платформами трансграничной электронной коммерции, цифрового маркетинга, анализа больших данных. Однако содержание курса «Практика международной торговли» в китайских вузах заметно отстаёт от реальных потребностей отрасли; разрыв между учебным материалом и запросами производства остаётся существенным. В то же время данный курс отличается ярко выраженным межкультурным и прикладным характером, а реализация инициативы «Один пояс – один путь» требует, чтобы наряду с профессиональными знаниями формировались культурная уверенность и готовность к международному сотрудничеству. Сочетание этих задач делает курс «Практика международной торговли» показательным примером для проверки того, насколько концепция интеграции образования и производства реализуема на уровне учебной дисциплины.

Китайскими исследователями накоплен значительный опыт в изучении интеграции образования и производства. Пань Хайшэн и Ли Ян (2023), опираясь на теорию структурации, проследили логику перехода интеграции от «идеи» к «действию» [5, с. 43]; Ли Мэнцин и Лю Цзинцзин (2019) с позиций педагогической экологии трактуют интеграцию как механизм оптимизации структуры высшего образования и достижения системного эффекта [6, с. 71]; Ян И и Лю Сяньцзюнь (2026) выявили «гетерогенность знаний как отличительную черту курсов в рамках интеграции образования и производства по сравнению с традиционными дисциплинарными курсами» [7, с. 84]. На практическом уровне Бай Исянь и др. (2022) на материале 103 конкретных кейсов показали, что «на долю сотрудничества в сфере «профессиональной и курсовой подготовки» приходится лишь 22,3%, а специализированные управленческие структуры созданы только в 28,1% проектов» [8, с. 90]. Эти работы заложили основу для реформирования курсов в контексте интеграции образования и производства. Однако в существующих исследованиях преобладает либо макроинституциональный анализ, либо общее обсуждение курсовых проблем; конкретные профессиональные дисциплины, как правило, остаются за рамками детального изучения, а механизмы влияния интеграции на реформирование курсов раскрыты недостаточно.

Российскими учёными также сформирована академическая традиция в области исследования интеграции образования и производства. Дворкин Б. и Дружкин А. (2002), обобщая опыт Саратовского государственного аграрного университета, подчёркивали, что даже самые узкие исследования должны увязываться с комплексными темами, а общий вектор работы – на сложение [9, с. 38]. Шайдуллина А.Р. и Валеева Г.Х. (2016) разработали типологию интеграции, разделив её на «продуктивную» и «непродуктивную» [10]. Тюрина Н.А. (2014) ввела понятие «образовательно-производственный кластер», подчеркнув, что «работодатель определяет, чему учить, а образовательная организация – как учить» [11, с. 94]. Бурляева В.А. и др. (2019) обратили внимание на то, что «профессиональная значимость знаний как параметр учебного процесса должна отражать единство содержательной и процессуальной сторон обучения» [12, с. 280]. Корнеева Н.Ю. (2024) с позиций сетевого взаимодействия предложила рассматривать взаимодействие в системе «колледж – вуз – предприятие» как интеграцию материальных и нематериальных ресурсов, подчеркнув, что подготовка педагога профессионального обучения должна отвечать современным требованиям производства в условиях цифровизации [13, с. 87]. Эти исследования охватывают разные уровни – от логики интеграции и типологических классификаций до организационных форм и дидактических принципов, что даёт системный теоретический аппарат для понимания реформирования курсов в контексте интеграции образования и производства.

С точки зрения производства знаний в статье рассматриваются три вопроса: откуда берутся знания, как они устроены и как передаются. Если смотреть на реформу курса под таким углом, то курс перестаёт быть просто инструментом передачи информации. Он становится пространством, где знание создаётся и изменяется. В рамках интеграции образования и производства главное – разорвать замкнутый круг дисциплинарного производства знаний и включить в курс практический опыт из промышленности. Это является отправной точкой работы. В курсе «Практика международной торговли» сталкиваются дисциплинарные знания и профессиональные навыки, теория и практика. Эта двойственность делает курс подходящим объектом для изучения логики производства знаний и тех ограничений, которые возникают при реформировании курсов в условиях интеграции образования и производства. В статье рассматривается, как менялись формы производства знаний. Исходя из этого, выделяются три формы обучения: «передача дисциплинарного знания», «обучение через решение задач» и «экосистема интеграции образования и производства».

Цель исследования – показать, как установки интеграции образования и производства на макроуровне превращаются в конкретные действия в преподавании, и предложить теоретические и практические ориентиры для аналогичных курсов.

Задачи исследования:

– проследить, как менялись формы производства знаний, и понять, как эти изменения повлияли на то, как устроен учебный курс;

– описать три педагогические формы курса «Практика международной торговли» – «передача дисциплинарного знания», «обучение через решение задач» и «экосистема интеграции образования и производства» – и показать, как они связаны и как происходит переход от одной к другой;

– выявить реальные препятствия, которые мешают переходу курса к экосистеме интеграции образования и производства, и рассмотреть их на трёх уровнях: когнитивном, организационном и институциональном;

– определить конкретные пути реформирования курса через интеграцию образования и производства.

Научная новизна заключается в двух моментах. Во-первых, предложено понятие «посредник на уровне знания», которое объясняет, как интеграция образования и производства переходит в практику преподавания. Во-вторых, разработана трёхкомпонентная аналитическая рамка, которая описывает переход курса «Практика международной торговли» от традиционного обучения к экосистеме интеграции образования и производства.

Теоретическая значимость состоит в том, что в педагогический дискурс вводится понятие «экосистема производства знаний», что расширяет понимание логики знаний в профессиональных курсах. Также уточняется понятие «посредник на уровне знания» применительно к реформированию учебных курсов.

Практическая значимость связана с разработкой трёхкомпонентной модели реформирования курса, которая включает пересмотр логических основ построения знаний, создание механизма «посредника» и изменение форм реализации учебного процесса. Эта модель может быть использована для других профессиональных дисциплин, а также преподавателями вузов при разработке учебных курсов в рамках интеграции образования и производства.

Парадигма производства знаний и учебный процесс

(1) Эволюция форм производства знаний

Способы производства знаний меняются со временем, и эти изменения непосредственно сказываются на том, какие знания отбираются для учебного курса, как они организуются и передаются. В современной науке выделяют три последовательных формы производства знаний: дисциплинарное, проблемно-ориентированное и экосистемное. Каждая из них порождает свою дидактическую логику.

Дисциплинарное производство знаний опирается на традицию гумбольдтовской модели: знание создаётся в строгих границах научных дисциплин, выстраивается по дисциплинарному принципу и транслируется в университетской аудитории однонаправленно – от преподавателя к студенту. Легитимность знания в этой модели определяется его местом в дисциплинарной системе: знание включается в курс потому, что оно занимает определённое положение в структуре науки. Традиционный курс «Практика международной торговли» построен по этой логике: учебный материал разворачивается в дисциплинарной последовательности – «торговые термины → транспорт и страхование → платёжно-расчётные операции → исполнение контракта», преподаватель идёт по главам, студенты запоминают в том же порядке.

Проблемно-ориентированное производство знаний преодолевает замкнутость отдельных дисциплин. Здесь акцент делается на междисциплинарном характере знания, которое рождается при решении реальных задач. Университет перестаёт быть единственным источником знаний – он вступает в динамическое взаимодействие с предприятиями и отраслями. В курс начинают включать кейсы из практики и проектные задания, реализуется попытка обучения «через деятельность». Так, в ряде вузов в курс «Практика международной торговли» вводятся имитационные переговоры, лекции корпоративных наставников и виртуальные тренажёры – это первые шаги в освоении данной формы.

Экосистемное производство знаний помещает процесс познания в открытую систему, где взаимодействуют университеты, предприятия, государственные органы и широкая общественность. Знание здесь перестаёт быть объектом передачи и становится продуктом, который возникает в ходе непрерывного взаимодействия множества участников. Курс более не существует как изолированная учебная единица – он включается в экосистему производственно-сбытовой цепочки. Легитимность знаний в таком курсе определяется одновременно и дисциплинарной, и практической логикой.

Важно понимать, что три названные формы не сменяют друг друга, а сосуществуют. Базовые знания, которые даёт дисциплинарное производство (например, определения торговых терминов или принципы работы аккредитивов), остаются необходимым элементом курса. Главный вопрос не в том, «какую форму выбрать», а в том, какая из них доминирует в данном конкретном курсе и как обеспечить эффективную организацию и трансформацию знаний разных типов.

(2) Эволюция форм производства знаний и учебный процесс

Изменение способов производства знаний влияет на учебный процесс в трёх аспектах: на источники знаний, на то, как знания организованы, и на то, как они передаются.

Во-первых, источники знаний становятся более разнообразными. В традиционном курсе учебник – единственный источник знаний, а преподаватель – главный их передатчик. Когда производство знаний переходит к проблемно-ориентированному и экосистемному типам, в число источников попадают производственная практика, отраслевые стандарты и политические изменения. Для курса «Практика международной торговли» это означает, что реальные кейсы внешнеторговых предприятий, правила работы платформ трансграничной электронной коммерции, институциональные новшества зон свободной торговли – всё это не должно оставаться за рамками курса. Они могут и должны входить в систему знаний этой дисциплины.

Во-вторых, организация знаний смещается от дисциплинарной логики к задачной. В традиционном курсе знания делятся на отдельные модули – студенты запоминают понятия и последовательности действий, но на практике их применить не могут. Задачная логика, напротив, строится на реальном ходе внешнеторговой работы. За основу берётся целая сделка, и знания встраиваются в конкретные задачи: поиск клиентов, переговоры, подписание контракта, расчёты. Суть сдвига – переход от того, «что преподают», к тому, «что используют».

В-третьих, передача знаний переходит от односторонней модели к интерактивной. При дисциплинарном производстве знаний действует схема преподаватель говорит – студент слушает. В проблемно-ориентированном и экосистемном подходах студент должен активно работать в реальных или учебных профессиональных ситуациях. В ходе имитационных переговоров – применять знания о торговых терминах, при составлении контракта – опираться на международные правила, при проверке документов – использовать знания о платёжно-расчётных механизмах. Преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний – к процессу подключаются наставники от предприятий и отраслевые эксперты. Студент также перестаёт быть пассивным получателем информации и становится активным участником, который строит знание, применяет его и осмысливает.

Эти три изменения показывают движение от «дисциплинарной замкнутости» к «междисциплинарной открытости». Появление курсов в условиях интеграции образования и производства – это не просто улучшение методов преподавания. Это закономерное отражение того, как меняются способы производства знаний на уровне учебного курса.

Педагогические формы курса «Практика международной торговли»

(1) Форма «трансляция дисциплинарного знания»

В этой форме курс «Практика международной торговли» строится на дисциплинарной логике: в центре стоит система знаний по предмету. Преподаватель последовательно проходит со студентами главы учебника – международные торговые термины, транспорт и страхование, платёжно-расчётные операции, переговоры по контракту и его исполнение, разрешение споров. Материал разбит на отдельные модули, студенты осваивают его через лекции, чтение, заучивание определений и упражнения. Основной формой проверки служит письменный экзамен, который оценивает, насколько хорошо студент запомнил и может воспроизвести учебный материал.

Такой подход к обучению имеет очевидный недостаток. Студент может выучить наизусть все 11 терминов Incoterms 2020, но в ходе деловой игры не знает, какой термин выбрать. Может запомнить схему работы с аккредитивом, но, увидев реальный документ, не понимает, на что обратить внимание. Знания в голове у студента есть, но применить их он не может.

Почему так происходит? Есть три несоответствия.

Первое – по цели. В курсе дают представление о том, что такое контракт. На практике нужно уметь заключить контракт от начала и до конца.

Второе – по способу подачи. В учебнике материал идёт по главам, по порядку. В реальной работе знания нужны сразу, в переплетённом виде, в зависимости от ситуации.

Третье – по носителю. Знания даются в виде текста учебника. В работе они часто существуют в виде инструкций, руководств, устных договорённостей в команде.

Ян И и Лю Сяньцзюнь (2026) выделяют три типа различий: по цели, характеру и форме. Вместе они создают серьёзное препятствие для реформирования курса в рамках интеграции образования и производства [7, с. 84]. Бурляева В.А. и др. (2019), анализируя подготовку рабочих широкого профиля, обращают внимание на то, что значимость знаний для профессиональной деятельности должна отражать единство содержательной и процессуальной сторон обучения [12, с. 279]. Это точно указывает на слабое место традиционного преподавания «Практики международной торговли»: материал учебника охватывает все основные темы – термины, страхование, расчёты, но методы преподавания остаются однообразными, лекционно-запоминающими. В результате связь между содержанием и методами обучения разрывается, и студенты не могут перейти от «знания правил» к «умению их применять».

(2) Форма «проблемно-ориентированное обучение»

Некоторые вузы уже пытаются выйти за рамки традиционного подхода. Например, в китайском Институте фармацевтических и биотехнологий Чаншуского технологического института реальные проекты предприятий проходят через весь учебный процесс: содержание курса перестраивается по «проектно-интегративной» модели, и студенты в ходе выполнения реальных задач применяют и объединяют знания из разных дисциплин [14, с. 70]. Такой подход применим и к курсу «Практика международной торговли».

В этом подходе курс строится не по главам учебника, а вокруг реальных рабочих модулей.

Первый модуль – поиск клиентов и переговоры. Сюда входит деловая переписка, цифровой маркетинг, общение с представителями других культур.

Второй модуль – подготовка и подписание контракта. Здесь изучают торговые термины, международные правила, законы.

Третий модуль – исполнение контракта и управление рисками. В нём связаны транспорт, страховка, платежи, расчёты, требования комплаенс.

На занятиях разбирают реальные кейсы из практики компаний. Используют разные формы работы: разбор ситуаций, обсуждения в группах, ролевые игры, моделирование ситуаций. Приглашают наставников с предприятий. Они читают лекции или проводят онлайн-встречи. Так курс постепенно начинает соединять вуз и бизнес.

Преподаватели курса «Практика международной торговли» в Синьцзянском университете финансов и экономики приглашают предпринимателей на занятия. В формате Tencent Meeting они рассказывают о реальных сделках по экспорту трансформаторов из Синьцзяна. Студенты участвуют во всекитайских конкурсах по внешнеторговым документам. Используют программы для виртуального моделирования внешнеторговых операций.

В этих начинаниях уже видно проблемно-ориентированное обучение. Но есть главный недостаток: реальные кейсы и проекты пока только «добавка» к занятиям. Они ещё не стали частью самого процесса создания знаний. По-прежнему главенствует дисциплинарная логика. Отраслевая логика ещё не стала внутренним критерием отбора содержания для курса.

(3) Форма «экосистема интеграции образования и производства»

Вот идеальный вариант курса в рамках интеграции образования и производства. Курс встроен в экосистему внешнеторговой цепочки. Сам курс становится «посредником на уровне знания» — он соединяет теорию из учебников и реальную работу на предприятиях [15, с. 118].

Это работает через четыре механизма.

Первый – потребности промышленности определяют цели курса. Требования к специалистам превращаются в учебные задачи.

Второй – отраслевые стандарты становятся содержанием курса. Благодаря этому в курс попадают новые темы, например, цифровая торговля и трансграничная электронная коммерция.

Третий – изменения в политике тоже влияют на содержание курса. Например, строительство зон свободной торговли или новые международные правила – всё это становится учебным материалом.

Четвёртый – в создании знаний участвуют разные люди. Университетские преподаватели, наставники с предприятий, отраслевые эксперты, представители государственных органов – вместе они образуют сеть, где учатся и воспитывают студентов.

Тюрина Н.А. (2014), анализируя модель «образовательно-производственного кластера», отмечает, что «работодатель определяет, чему учить, образовательная организация – как учить» [11, с. 94]. Этот принцип полностью соответствует идее участия разных субъектов в производстве знаний курса: право отбирать содержание уже не принадлежит только университету – оно определяется совместно потребностями промышленности и дисциплинарной логикой. В этой форме дидактическая логика курса «Практика международной торговли» меняется кардинально: курс перестаёт быть «преподаванием торговли» и становится «осуществлением торговли». Студенты проходят полный цикл – от поиска клиентов до исполнения контракта – в реальных или максимально приближенных к реальности внешнеторговых операциях, и в этом процессе они конструируют, применяют и преобразуют знания. Оценка теперь не сводится к вопросу «что запомнил», а проверяет «что можешь сделать» – способен ли студент самостоятельно выполнить полный цикл внешнеторговой операции. В этом проявляется свойство «посредника»: курс не является ни чисто академическим образованием, ни корпоративным обучением – это «третья форма», рождённая институционализированным слиянием того и другого.

(4) Взаимосвязь и эволюция трёх педагогических форм

Три педагогические формы – это не ступени, где «низшее» сменяется «высшим». Они описывают, как способ производства знаний движется от «замкнутости» к «открытости». Знаниевая структура курса «Практика международной торговли» отличается гетерогенностью: здесь есть и систематизированные дисциплинарные знания – международные термины, правила, правовые нормы, – и ситуационные практические знания – операционные процедуры, оценка рисков, командная работа. Оба типа знаний по-своему ценны. Дисциплинарные знания лучше всего передавать в рамках дисциплинарной формы – так студенты получают чёткую понятийную структуру. Форма проблемно-ориентированного обучения устанавливает первую связь между системностью дисциплинарных знаний и ситуационностью профессиональной деятельности. А форма экосистемы обеспечивает институционализированную интеграцию двух типов знаний: дисциплинарные знания активизируются, применяются и превращаются в способность действовать при решении реальных проблем. Эволюция трёх форм – это, по сути, процесс расширения способа производства знаний: от одного варианта к множеству, от замкнутости к открытости.

Реальные препятствия

Отставание в обновлении знаний

Внешнеторговая отрасль обновляет знания гораздо быстрее, чем выходят новые учебники. Это главное препятствие для перехода курса «Практика международной торговли» к экосистеме интеграции образования и производства. Цифровая торговля, трансграничная электронная коммерция, интеллектуальная логистика – всё это меняет требования к знаниям внешнеторговых специалистов, но курс с трудом успевает за этими изменениями.

Особенно заметно это отставание в содержании учебников. Они по-прежнему строятся вокруг морской торговли: термины в основном морские – CIF, FOB, а в разделе транспорта главное место занимают морские коносаменты и линейные перевозки. Сами по себе эти знания не потеряли актуальности, но их подают как «универсальные», не учитывая различий между регионами и формами торговли. Возьмём Синьцзян: здесь внешняя торговля ведётся в основном наземным транспортом, на практике чаще всего используют китайско-европейские грузовые поезда и мультимодальные перевозки. Однако в курсе эта тема даётся лишь как дополнительный материал и не является основой преподавания. Студенты тратят много времени на тонкости морских терминов, но мало знают о таможенном оформлении наземных перевозок, документах мультимодальных перевозок и других вещах, с которыми постоянно сталкиваются на рынках Центральной Азии и России.

Глубже – вопрос об отборе знаний для курса. Он по-прежнему идёт по дисциплинарному принципу: решают, «что преподавать», исходя из места темы в системе дисциплины, а не из её ценности для реальной работы. Традиционные учебники дают универсальную структуру и общий подход, но не учитывают торговую практику конкретных регионов. Новые форматы деятельности – пилотные зоны свободной торговли в Китае (в том числе в Синьцзяне), инициатива «Один пояс – один путь», регулярное движение китайско-европейских грузовых поездов – появляются постоянно, но в обновление курса не попадают. Нет устойчивого механизма, который превращал бы дисциплинарные знания в инструменты для профессиональных задач. Даже если курс осознаёт, что содержание устарело, он не может наладить канал для его обновления. Данные Бай Исянь и др. (2022) подтверждают, что это не единичный случай: интеграция на уровне курсов пока далека от того, чтобы стать отлаженным механизмом обновления знаний [8].

Проблема сотрудничества вузов и предприятий

Предприятиям трудно участвовать в построении курсов. Главные причины – высокие затраты, медленная отдача, неопределённость результата. Вот в чём главная проблема интеграции образования и производства на организационном уровне. Предприятие хочет заработать, поэтому старается экономить. Создание курса требует долгосрочных вложений, поэтому предприятия редко участвуют в этом по-настоящему.

Сотрудничество вузов и предприятий всегда остаётся поверхностным. Участие бизнеса обычно сводится к лекциям, экскурсиям на заводы и предоставлению мест для практики. До определения целей курса, отбора содержания и проектирования обучения дело не доходит. В традиционном курсе «Практика международной торговли» лекции предпринимателей часто оказываются в неловком положении. Бизнесмены хотят заинтересовать студентов и рассказывают «живой опыт», которого нет в учебнике. Они говорят увлечённо, но у студентов мало знаний. Они не могут связать эти рассказы с тем, что изучают, и не могут выстроить систему сами. Студенты считают такие лекции «полезными», но они не связаны с учебным процессом.

В большинстве курсов «Практика международной торговли» сотрудничество с бизнесом ограничивается этим. Нет механизма, который позволял бы предприятию влиять на цели, содержание и дизайн курса. Шайдуллина А.Р. и Валеева Г.Х. (2016) называют такое состояние непродуктивной интеграцией, взаимодействие остаётся формальным и не имеет устойчивых связей. Продуктивная интеграция, напротив, представляет собой правильное направление и предполагает, что все части действительно образуют единое целое [10, с. 48]. Задача реформы курса – перейти от формального сотрудничества к настоящей интеграции. Но здесь есть более глубокая проблема: образовательная и производственная системы работают по-разному. Чжуан Сичжэнь (2018) пишет, что между ними существуют принципиальные различия – в механизмах работы, стратегиях, принципах, способах реформирования и составе участников. Эти различия и порождают все противоречия в интеграции образования и производства [16, с. 81]. Курсовое обучение нацелено на развитие логического мышления, на всесторонний охват знаний и их универсальную переносимость. Предприятие же сосредоточено на конкретных задачах. В первом случае – педагогическая логика, во втором – логика задач. Напряжение между ними приводит к тому, что даже при обоюдном желании сотрудничать на уровне курса трудно создать устойчивый механизм совместной работы.

Дворкин Б. и Дружкин А. (2002), изучив архивные материалы Иркутской области 1960–1970-х годов, обнаружили, что, несмотря на пятикратный рост финансирования научных исследований в вузах, скорость внедрения их результатов в производство оставалась крайне низкой [9, с. 39]. История показывает, что глубинные препятствия для интеграции образования и производства носят структурный характер, они проявлялись и раньше. Между знанием, которое создаётся в курсе, и его применением в промышленности всегда отсутствовал институционализированный канал трансформации.

Несовершенство механизма оценки качества

Оценка по курсу «Практика международной торговли» до сих пор строится на письменном экзамене. Проверяют в основном память: определения терминов, последовательность процедур, пересказ теории. По сути, оценивают, как студент воспроизводит учебник, а не то, умеет ли он принимать профессиональные решения в реальной внешнеторговой ситуации. Студент может наизусть рассказать, как работает аккредитив, но, получив реальный документ, не всегда заметит рискованные пункты. Ли Чжэн (2018) называет это явление «академическим дрейфом». «Прикладные вузы оценивают свои курсы и цели подготовки по меркам академического образования, а не по тому, что нужно на практике. Это вступает в противоречие с практической направленностью, которую требует интеграция образования и производства» [17, с. 88].

Ситуацию усугубляет двойное ограничение, в котором оказываются преподаватели. С одной стороны, у большинства из них нет практического опыта во внешнеторговой отрасли. О новых видах деятельности – цифровой торговле, трансграничной электронной коммерции – они знают в основном по литературе, а не из личного участия. У них нет и опыта работы на рынках Центральной Азии и России. С другой стороны, даже если преподаватель получает практический опыт, он не знает, как превратить эти «практические знания» в структурированный курс. Действующая система аттестации не даёт стимулов для участия в построении курсов в рамках интеграции образования и производства. Стажировки на предприятиях, совместная разработка курсов, создание кейсов – всё это часто не учитывается в ключевых показателях эффективности.

Система оценивания не меняется, и у преподавателей нет стимула что-то менять. Но и преподаватели не повышают квалификацию, поэтому система остаётся прежней. Реформирование курса попадает в ловушку: ни двигаться вперёд, ни оставить всё как есть не получается.

Пути реформирования курса «Практика международной торговли»

Переосмысление логических оснований построения знаний

Традиционный курс «Практика международной торговли» отбирает материал по дисциплинарному принципу: главное – полнота теоретической системы. Исходят из того, что если студент освоит всю систему знаний, он сам сможет справляться с задачами в профессиональной деятельности. Но для курса в рам-

ках интеграции образования и производства нужна другая логика. Её нужно перестраивать на трёх уровнях.

Отраслевая направленность: вместо «дисциплинарной системы» – «потребности профессии». Главное при отборе материала – не полнота дисциплины, а то, что реально нужно во внешнеторговой работе. Преподаватели Синьцзянского университета финансов и экономики прямо говорят: курс должен служить местной экономике, в преподавании нужно шире использовать среднеазиатскую специфику, собирать реальные кейсы на внешнеторговых предприятиях. Это значит, что торговые термины не надо просто заучивать – нужно смотреть, какие из них чаще всего используются в наземной торговле с Центральной Азией и Россией, и как их выбирать в зависимости от вида транспорта и рисков.

Динамичность: вместо «учебника на пять лет» – постоянное обновление. Знания в курсе не должны застывать. Нужен механизм, который позволяет их обновлять. Пример из того же университета: в 2021 году записали и выложили на платформу «Чжихуэйшу» 39 микролекций, в 2025 году разработали микролекции с цифровыми аватарами на английском и русском языках. По проекту «Мудрость на Запад» создали межвузовскую команду из 7 университетов Синьцзяна – они вместе исследуют, строят, делятся и творят, чтобы знания в курсе постоянно обновлялись.

Системность: вместо «мозаики из знаний и кейсов» – органическое соединение. Нельзя просто взять дисциплинарные знания и добавить к ним кейсы предприятий. Теория и практика должны быть на равных, они должны превращаться друг в друга. Курс строится не так: сначала теория, потом кейсы для проверки. А наоборот: берётся реальная внешнеторговая задача, например, экспорт сельхозпродукции в Центральную Азию. В процессе переговоров по контракту, выбора транспорта, оформления таможни одновременно возникают теоретические вопросы, применяются знания, формируются практические решения. Оба типа знаний работают вместе. Цзи Хун и др. (2022) называют это трёхэлементным механизмом: «разобрать знание – собрать знание – применить знание» [14, с. 73].

(2) Создание механизма «посредника»

На уровне учебного курса интеграции образования и производства нужна организационная опора. Лю Бао (2025) определяет такую организацию как «межорганизационную сеть, которая соединяет промышленность и образование» [18, с. 92]. Опираясь на опыт Синьцзянского университета, этот механизм можно выстроить на трёх уровнях.

Совместная работа вуза и предприятия на постоянной основе. Преподаватели приглашают на занятия специалистов из компаний TBEA, Yema Group, они делятся реальными кейсами через Tencent Meeting. Чтобы лекции не оставались чем-то внешним, нужен «переходный слой»: опыт предпринимателей нужно отобрать, переработать и связать с содержанием курса, только тогда он станет учебным материалом. Если создать постоянный комитет по совместному построению курса, предприятие сможет реально участвовать во всём – от постановки целей до оценки качества.

Корнеева Н.Ю. (2024) выделяет шесть требований для сетевого взаимодействия «колледж – вуз – предприятие»: подготовка должна соответствовать современному производству, обучение должно быть вариативным и гибким, нужно использовать современное оборудование, предприятия должны активно участвовать в учебном процессе, нужна академическая мобильность студентов и единая многоуровневая сеть. «Одно из требований к сетевому взаимодействию КВП состоит в том, чтобы специалисты со стороны предприятия активно участвовали в разработке рабочих программ, контрольно-оценочных средств, демонстрационных экзаменов, а также в повышении квалификации педагогических кадров» [13, с. 88]. Это конкретный ориентир для построения механизма «посредника» в курсе «Практика международной торговли».

Общий банк знаний. В Синьцзянском университете создали банк кейсов. Он используется и для занятий, и для учебных материалов. Там есть всё: предмет контракта, торговые термины, транспортное страхование, расчёты, исполнение контракта. Например, кейс «Взаимовыгодные переговоры по слиянию» – это реальная история о том, как компания KL Gas (PetroChina в Синьцзяне) купила частную газовую компанию XT. Такие кейсы показывают, что происходит в бизнесе на самом деле. Студенты узнают не только правила, но и то, как их применять.

Команда с двумя наставниками. Для четырёх курсов, включая «Практику международной торговли», создали двуязычные команды — китайско-английские и китайско-русские. Этот курс с 2022 года преподаётся на двух языках. Двуязычие — это не просто смена языка. Важнее другое: знания дополняют друг друга. Преподаватель даёт теорию. Наставник с предприятия показывает, как всё работает на практике. Студенты слушают и то, и другое. Так они соединяют знания из учебников и реальную работу.

Трансформация форм реализации учебного процесса

Проектное обучение на реальных задачах. Курс строится не по схеме «сначала выучи, потом работай». Вместо этого в учебный процесс включаются реальные внешнеторговые задачи. Студенты выполняют конкретные задания. В ходе этого они сталкиваются с настоящими проблемами. Им приходится самим искать решения, работать с информацией, делать выводы.

В Синьцзянском университете используют такие методы, как разбор кейсов, обсуждения в группах, ролевые игры, моделирование ситуаций. Добавляют виртуальную симуляцию внешнеторговых операций и диалоговые тренажёры. Подготовка идёт по трём направлениям: практика внутри вуза, участие в конкурсах, стажировки на предприятиях. Студенты работают в разных условиях. Так знания постепенно превращаются в навыки.

Оценка: не память, а умения. Раньше был письменный экзамен. Проверяли, кто лучше запомнил и точнее воспроизвёл. Это не подходит для практической направленности, которую требует интеграция образования и производства. Теперь оценивают, может ли студент самостоятельно провести всю внешнеторговую сделку – от начала до конца.

В университете уже ввели многокомпонентную систему: текущие тесты, работа на занятиях, выполнение заданий, работа в группах, симуляции, итоговый экзамен. Оценка стала более гибкой, больше внимания уделяют процессу. Больший вес приобрели участие в обсуждениях, работа в команде, практические действия. Результаты есть: студенты оценивают курс выше 95%, успеваемость – 85%, по опросам курс входит в десятку лучших в университете.

Конкурсы и языковая подготовка. Профильные конкурсы – это мост между знаниями и практикой. Преподаватели активно вовлекают студентов в такие соревнования, как «Всекитайский конкурс коммерческих элит по международной торговле» и «Всекитайский конкурс по оформлению внешнеторговых документов». За два года – три первых места и одно второе на национальном уровне. Одновременно готовили к изданию учебники на трёх языках – китайском, английском и русском, сделали микролекции с цифровыми аватарами на английском и русском. Такой подход – «профессиональные знания + двуязычное (многоязычное) выражение и анализ» – помогает студентам не только освоить внешнеторговые знания, но и получить языковые навыки для работы на рынках Центральной Азии и России.

Три направления – пересмотр того, на чём строится знание, создание механизма «посредника» и изменение форм учебного процесса – отвечают на три вызова, которые были описаны раньше: когнитивный, организационный и институциональный. Вместе они составляют программу реформирования – от «трансляции дисциплинарного знания» к «экосистеме интеграции образования и производства».

Интеграция образования и производства в конечном счёте упирается в учебный курс. А реформа курса по существу – это изменение самого способа производства знаний. В работе мы использовали эволюцию форм производства знаний как инструмент анализа и построили рамку из трёх педагогических форм: «трансляция дисциплинарного знания», «проблемно-ориентированное обучение» и «экосистема интеграции образования и производства». С помощью этой рамки мы проследили, как курс «Практика международной торговли» движется от традиционного обучения к интеграции, какие у этого пути логика, какие препятствия встречаются и как их можно обойти.

Исследование показывает: суть реформы курса через интеграцию в том, чтобы перевести производство знаний с дисциплинарного уровня на экосистемный. Курс должен перестать быть просто местом, где знания передают, и стать посредником, который их преобразует. Традиционный курс видит знание как статичный продукт, который можно передать. Курс в рамках интеграции рассматривает знание как процесс, который постоянно рождается на стыке дисциплинарной и практической логики. Главная задача такого курса – преобразовывать знание: превращать теорию в действия, которые помогают решать профессиональные задачи, а опыт, полученный на практике, перерабатывать в форму, которую можно передавать и осмыслять.

На основе этого мы вводим понятие «посредник на уровне знания». Оно описывает, что такое курс в рамках интеграции: это не просто дисциплина и не просто корпоративное обучение, а третья форма, которая возникает из институционализированного слияния того и другого. На практике реформа курса «Практика международной торговли» – это переход от «преподавания торговли» к «осуществлению торговли». Студенты работают с реальными внешнеторговыми задачами, проходят через всю цепочку – и в этом процессе конструируют, применяют и преобразуют знания. Оценка теперь не сводится к вопросу «что запомнил», а проверяет «что можешь сделать». Этот переход – и необходимое следствие смены логики производства знаний, и конкретная точка, где интеграция образования и производства касается самого учебного курса.

В дальнейшем трёхкомпонентную модель можно адаптировать к разным регионам и типам вузов. Также важно оценить, насколько эффективно работает модель «посредника на уровне знания» на практике. Отдельный вопрос – как применить её к другим профессиональным дисциплинам и как меняются механизмы трансформации знаний в условиях цифровизации и развития искусственного интеллекта.

Статья предназначена для преподавателей вузов, исследователей в области профессионального образования и педагогики. Она также будет полезна разработчикам образовательных программ и специалистам по интеграции образования и производства.

Мы изучили литературу и наблюдали за преподаванием. Поэтому наши выводы не универсальны, их надо проверить. Пока неясно, как логика производства знаний работает в курсах интеграции в разных регионах и вузах. Неясно и то, как возникают различия. Это вопросы для будущих исследований.

Библиографический список

1. *Положение о реализации реформы по созданию первоклассных курсов бакалавриата.* Пекин, 2019.
2. *Мнения об углублении интеграции образования и производства.* Пекин, 2017.
3. *Контурный план строительства сильной державы в области образования (2024–2035 гг.).* Пекин, 2025.
4. Ван Х. Реалии и пути преодоления трудностей в построении курсов торгово-экономического профиля в учреждениях среднего профессионального образования в контексте цифровой торговли. *Шанчжань цзинцзи*. 2026; № 6: 167–170. (王慧. 数字贸易背景下高职经贸类课程建设的现实困境与突破路径[J]. *商展经济*. 2026; № (6): 167–170.)
5. Пань Х., Ли Ян. От идеи к действию: эволюция содержания, движущие силы и выбор путей интеграции образования и производства в профессиональном образовании Китая. *Исследования по высшему образованию*. 2023; № 44 (4): 43–52. (潘海生, 李阳. 从理念到行动：我国职业教育产教融合的内涵演进、变迁动力及路径选择. 高等教育研究. 2023; № 44 (4): 43–52.)
6. Ли М., Лю Ц. Смысл, механизм и гарантии углубления интеграции образования и производства в высших профессиональных учебных заведениях с позиций педагогической экологии. *Исследования по высшему образованию*. 2019; № 40 (3): 71–75. (李梦卿, 刘晶晶. 高职院校深化产教融合的教育生态学意旨. *机理与保障. 高等教育研究*. 2019; № 40 (3): 71–75.)
7. Ян И, Лю С. Тройной вызов в построении курсов интеграции образования и производства. *Исследования по высшему инженерному образованию*. 2026; № 2: 84–88 + 165. (杨伊, 刘献君. 产教融合课程建设的三重挑战[J]. *高等工程教育研究*. 2026; № 2: 84–88 + 165.)
8. Бай И., Ван Х., Ван Ц. Современное состояние, проблемы и контрмеры реформы интеграции образования и производства в Китае – на основе анализа 103 типичных случаев. *Китайские исследования по высшему образованию*. 2022; № 9: 88–94. (白逸仙, 王华, 王珺. 我国产教融合改革的现状、问题与对策——基于103个典型案例的分析. *中国高教研究*. 2022; № 9: 88–94).
9. Дворкин Б., Дружкин А. Опыт интеграции образования, науки и производства. *Высшее образование в России*. 2002; № 1: 38–44.
10. Шайдуллина А.Р., Валеева Г.Х. Интеграция образования и производства: классификация типов интеграции. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2016; № 1 (62): 44–50.
11. Тюрина Н.А. Кластер как форма интеграции образования и производства. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 2 (51): 92–97.
12. Бурляева В.А., Буркина И.В., Булах К.В., Бурцева Е.Т. Проблемы подготовки рабочих широкого профиля в условиях интеграции профессионального образования и производства. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 279–282.
13. Корнеева Н.Ю. Технология подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях сетевого взаимодействия «колледж – вуз – предприятие». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 87–89.
14. Цзи Х., Чжан Ян, Чжу И. и др. Теория и практика курсов интеграции образования и производства – на примере построения отраслевых курсов в Чаншуском технологическом институте. *Исследования по высшему инженерному образованию*. 2022; № 4: 70–76. (冀宏, 张扬, 朱益波, 等. 产教融合课程的理路与实践——以常熟理工学院行业课程建设为例. *高等工程教育研究*. 2022; № 4: 70–76).
15. Хэ Ч, Сунь С. О промежуточном звене интеграции образования и производства в профессиональном образовании. *Исследования по высшему инженерному образованию*. 2025; № 6: 118–123 + 137. (和震, 孙晓楠. 论职业教育产教融合中间体. *高等工程教育研究*. 2025; № 6: 118–123 + 137).
16. Чжуан С. Внутренние противоречия интеграции образования и производства и стратегии их разрешения. *Китайские исследования по высшему образованию*. 2018; № 9: 81–86. (庄西真. 产教融合的内在矛盾与解决策略. *中国高教研究*. 2018; № 9: 81–86).
17. Ли Ч. Интеграция образования и производства в профессиональном образовании: препятствия и их устранение. *Китайские исследования по высшему образованию*. 2018; № 9: 87–92. (李政. 职业教育的产教融合:障碍及其消解. *中国高教研究*. 2018; № 9: 87–92).
18. Лю Б. Организационное построение интеграции образования и производства: взгляд с позиции многоуровневых межорганизационных сетей. *Исследования по высшему инженерному образованию*. 2025; № 6: 92–98. (刘宝. 产教融合组织建构：多层次组织间网络视角. *高等工程教育研究*. 2025; № 6: 92–98).

References

1. *Polozhenie o realizacii reformy po sozdaniyu pervoklassnyh kursov bakalavriata.* Pekin, 2019.
2. *Mneniya ob uglublenii integracii obrazovaniya i proizvodstva.* Pekin, 2017.
3. *Konturnyj plan stroitel'stva sil'noj derzhavy v oblasti obrazovaniya (2024-2035 gg.).* Pekin, 2025.
4. Van H. Realii i puti preodoleniya trudnostej v postroenii kursov torgovo-`ekonomicheskogo profilya v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya v kontekste cifrovoj torgovli. *Shanchzhan' czinczi*. 2026; № 6: 167-170. (王慧. 数字贸易背景下高职经贸类课程建设的现实困境与突破路径[J]. *商展经济*. 2026; № (6): 167–170.)
5. Pan' H., Li Yan. Ot idei k dejstviyu: `evolyuciya soderzhaniya, dvizhuschie sily i vybor putej integracii obrazovaniya i proizvodstva v professional'nom obrazovanii Kitaya. *Issledovaniya po vysshemu obrazovaniyu*. 2023; № 44 (4): 43–52. (潘海生, 李阳. 从理念到行动：我国职业教育产教融合的内涵演进、变迁动力及路径选择. 高等教育研究. 2023; № 44 (4): 43–52.)
6. Li M., Lyu C. Smysl, mehanizm i garantii uglubleniya integracii obrazovaniya i proizvodstva v vysshih professional'nyh uchebnyh zavedeniyah s pozicij pedagogicheskoj `ekologii. *Issledovaniya po vysshemu obrazovaniyu*. 2019; № 40 (3): 71–75. (李梦卿, 刘晶晶. 高职院校深化产教融合的教育生态学意旨. *机理与保障. 高等教育研究*. 2019; № 40 (3): 71–75.)
7. Yan I, Lyu S. Trojnoj vyzov v postroenii kursov integracii obrazovaniya i proizvodstva. *Issledovaniya po vysshemu inzhenernomu obrazovaniyu*. 2026; № 2: 84–88 + 165. (杨伊, 刘献君. 产教融合课程建设的三重挑战[J]. *高等工程教育研究*. 2026; № 2: 84–88 + 165.)
8. Baj I., Van H., Van C. Sovremennoe sostoyanie, problemy i kontrmery reformy integracii obrazovaniya i proizvodstva v Kitae – na osnove analiza 103 tipichnyh sluchaev. *Kitajskie issledovaniya po vysshemu obrazovaniyu*. 2022; № 9: 88–94. (白逸仙, 王华, 王珺. 我国产教融合改革的现状、问题与对策——基于103个典型案例的分析. *中国高教研究*. 2022; № 9: 88–94).
9. Dvorkin B., Druzhkin A. Opyt integracii obrazovaniya, nauki i proizvodstva. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2002; № 1: 38-44.
10. Shajdullina A.R., Valeeva G.H. Integraciya obrazovaniya i proizvodstva: klassifikaciya tipov integracii. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2016; № 1 (62): 44-50.
11. Tyurina N.A. Klaster kak forma integracii obrazovaniya i proizvodstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 2 (51): 92-97.
12. Burlyaeva V.A., Burkina I.V., Bulah K.V., Burceva E.T. Problemy podgotovki rabochih shirokogo profilya v usloviyah integracii professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 279-282.
13. Korneeva N.Yu. Tehnologiya podgotovki buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyah setevogo vzaimodejstviya «kolledzh – vuz – predpriyatie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 87-89.
14. Czi H., Chzhan Yan, Chzhu I. i dr. Teoriya i praktika kursov integracii obrazovaniya i proizvodstva – na primere postroeniya otraslevyh kursov v Chanshuskom tehnologicheskom institute. *Issledovaniya po vysshemu inzhenernomu obrazovaniyu*. 2022; № 4: 70–76. (冀宏, 张扬, 朱益波, 等. 产教融合课程的理路与实践——以常熟理工学院行业课程建设为例. *高等工程教育研究*. 2022; № 4: 70–76).
15. H`e Ch, Sun' S. O promezhutochnom zvene integracii obrazovaniya i proizvodstva v professional'nom obrazovanii. *Issledovaniya po vysshemu inzhenernomu obrazovaniyu*. 2025; № 6: 118–123 + 137. (和震, 孙晓楠. 论职业教育产教融合中间体. *高等工程教育研究*. 2025; № 6: 118–123 + 137).
16. Chzhuan S. Vnutrennie protivorechiya integracii obrazovaniya i proizvodstva i strategii ih razresheniya. *Kitajskie issledovaniya po vysshemu obrazovaniyu*. 2018; № 9: 81–86. (庄西真. 产教融合的内在矛盾与解决策略. *中国高教研究*. 2018; № 9: 81–86).
17. Li Ch. Integraciya obrazovaniya i proizvodstva v professional'nom obrazovanii: prepyatstviya i ih ustranenie. *Kitajskie issledovaniya po vysshemu obrazovaniyu*. 2018; № 9: 87–92. (李政. 职业教育的产教融合:障碍及其消解. *中国高教研究*. 2018; № 9: 87–92).
18. Lyu B. Organizacionnoe postroenie integracii obrazovaniya i proizvodstva: vzglyad s pozicii mnogourovnevyh mezhorganizacionnyh setej. *Issledovaniya po vysshemu inzhenernomu obrazovaniyu*.2025; № 6: 92–98. (刘宝. 产教融合组织建构：多层次组织间网络视角. *高等工程教育研究*. 2025; № 6: 92–98).

Статья поступила в редакцию 05.11.26

УДК 374.73

Petrachkov K.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Academy of the National Guard Troops (Saint Petersburg, Russia), E-mail: petrachrov@mail.ru*

MILITARY MUSIC ENSEMBLES AS A PUBLIC AND COMPLEMENTARY SEGMENT IN THE SOCIOCULTURAL INTERACTION BETWEEN FEDERAL SECURITY AGENCIES AND THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH. The importance of comprehensive and multifaceted interaction between military and law enforcement agencies and the Russian Orthodox Church in fostering the foundations of civic consciousness and patriotic education in Russian society is substantiated. The creative activities of military musical ensembles are characterized in the context of joint events, concert performances, and charitable volunteer projects with a social focus. The significance of the Russian Orthodox Church in the sociocultural environment and in the public information space is revealed, and the Church's mission in the spiritual development and moral self-improvement of the individual is substantiated. The practical and semantic dimension of the artistic and creative

component in organizing the activities of military music groups is revealed, along with the value-semantic foundation they implement, which is determined by the popularization in their work of the principles of patriotism and civic consciousness, the concept of the ideas of the Russian World, as well as the cultivation of family and spiritual and moral values. The pedagogical, cultural-aesthetic, artistic, and educational components, as well as the potential of the creative activity of military music groups, are presented. The significance of the psycho-emotional and educational impact on the individual through the means of musical and performing art is substantiated. Promising opportunities are emerging for further cooperation between the Church and law enforcement agencies in the socio-humanitarian sphere.

Keywords: **Russian Orthodox Church, military music ensembles, ministry, cultural interaction, public engagement, law enforcement agencies, National Guard troops, society**

***К.В. Петрачков**, канд. пед. наук, Академия войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: petrachrov@mail.ru*

ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОЛЛЕКТИВЫ КАК ПУБЛИЧНЫЙ И КОМПЛЕМЕНТАРНЫЙ СЕГМЕНТЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ И РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

В статье обосновывается важность комплексного и всестороннего взаимодействия военно-силовых структур и Русской православной церкви в воспитании основ гражданственности и патриотического воспитания российского социума. Характеризуется творческая деятельность военно-музыкальных коллективов при осуществлении совместных мероприятий, концертных выступлений и благотворительных волонтерских проектов социальной направленности. Раскрывается значимость Русской православной церкви в социокультурной среде и в публичном информационном пространстве, аргументирована миссия церкви в духовном становлении и в нравственном самосовершенствовании личности. Раскрывается практико-смысловая сторона художественно-творческой составляющей в организации деятельности военно-музыкальных коллективов и реализуемая ими ценностно-смысловая основа, обусловленная популяризацией в их творчестве принципов патриотизма и гражданственности, концепции идей Русского мира, а также культивирование семейных и духовно-нравственных ценностей. Изложены педагогический, культурно-эстетический, художественный и просветительский компоненты, потенциал творческой деятельности военно-музыкальных коллективов. Обосновывается значимость психоэмоционального и воспитательного воздействия на личность средствами музыкально-исполнительского искусства. Раскрываются перспективные возможности для дальнейшего взаимодействия церкви и силовых ведомств в социально-гуманитарном аспекте.

Ключевые слова: **Русская православная церковь, военно-музыкальные коллективы, служение, культурное взаимодействие, публичность, силовые ведомства, войска Росгвардии, гражданское общество**

Беспрецедентные геополитические события ввиду проводимой специальной военной операции обусловили актуализацию и значимость нравственно-смысловых основ и традиционных духовных ценностей российского социума. Следование традиционным ценностям выступает главным условием сохранения идентичности социума, Русского мира [1] и российской государственности, которые базируются на основе духовно-нравственного и культурного наследия.

В представленной статье рассматривается значимость, взаимосвязь и порядок реализации волонтерских, благотворительных и гуманитарных мероприятий, реализуемых в аспекте сотрудничества силовых ведомств с Русской православной церковью в контексте публичного, общественного и социокультурного взаимодействия. Анализируются практические подходы при их подготовке, раскрываются организационные способы выбора формата данного взаимодействия и сотрудничества с непосредственным участием военно-музыкальных коллективов. Сказанное определяет актуальность данного исследования.

Цель – обосновать значимость и роль военно-музыкальных коллективов как средства идейной консолидации гражданского общества и военно-силовых ведомств в контексте взаимодействия с Русской православной церковью. Задачи исследования включают следующие положения: 1) раскрыть публичную, представительскую роль военно-музыкальных коллективов в педагогическом аспекте; 2) продемонстрировать органичность среды и социокультурного пространства церкви как идейно-концептуально значимую платформу для взаимодействия войск, особенно при проведении публичных концертных мероприятий с участием военно-музыкальных коллективов.

Теоретическая значимость: проведен комплексный теоретический анализ научных источников в области музыкальной и военной педагогики, социологии, культурологии, истории и теологии. Выдвигаемое положение о теоретической значимости исследования подкреплено отсутствием прецедента подобных исследований, несмотря на наличие потенциальных и объективных возможностей для её последующей разработки.

Практическая значимость: приведенные примеры взаимодействия церкви и военно-силовых структур с участием штатных военно-музыкальных коллективов в новых регионах Российской Федерации подчеркивают важность того, что Русская православная церковь (далее – церковь) может быть активно вовлечена в процесс ценностно-нравственного воспитания, выступая символом служения, единства и укрепления основ государственности, не оставаясь при этом в стороне от происходящих геополитических событий.

Сегодня церковь в условиях специальной военной операции духовно окормляет российское воинство на передовой, участвует в сопровождении гуманитарных грузов, осуществляет патронаж в полевых военно-медицинских учреждениях, кроме этого, активно участвует в социально значимых проектах, в которых художественно-творческая деятельность военно-музыкальных коллективов имеет широкие возможности и потенциал в качестве смыслового и ключевого эмоционального дополнения.

Научная новизна состоит в том, что в статье обоснован педагогический и воспитательный потенциал военно-музыкальных коллективов как целостного культурного феномена, способного сформировать прочную нравственно-духовную основу общества и выступить средством укрепления культурной идентичности в условиях современных геополитических вызовов. Выявлена идейно-художественная полифункциональность военно-музыкальных коллективов, проявляющаяся в двойном назначении их деятельности – как в общественно-публичном пространстве (формирование гражданственности и патриотизма), так и в воинской среде (воспитание профессиональной идентичности военнослужащего).

Раскрыты практические аспекты участия военно-музыкальных коллективов в волонтерских и гуманитарных проектах социальной направленности, что дополняет существующие представления о формах социокультурного взаимодействия военно-церковных отношений. Обоснована роль военно-музыкальной культуры как этнодифференцирующего признака и транслятора ценностей «Русского мира», способствующего сохранению духовно-нравственной идентичности российского социума.

Методы исследования: использовались теоретические методы: анализ, сбор и обобщение, наблюдение, систематизация, сопоставление полученной информации; эмпирические методы – логика изложения, базирующаяся на применении личностно-ценностного, социокультурного и культурно-исторического подходов; обсервационные подходы: конкретно-исторический анализ и др.

Военно-музыкальный коллектив, в отличие от иных подразделений войск по функциональному и смысловому содержанию, не предназначен исключительно для внутреннего служебного применения. Несмотря на имеющийся правовой статус военнослужащих, военно-музыкальные коллективы не являются закрытым подразделением, а, напротив, публично позиционируются как значимый элемент имиджевой привлекательности ведомства в информационно-публичном пространстве и в социально-культурной сфере, подчеркивая свою миссию и роль в аспекте социально значимой и общественно-гуманитарной деятельности.

Церковь, обладающая исторически сложившимся авторитетом и мощным влиянием на общественно-нравственное сознание, активно и публично позиционирует себя в социокультурной жизни государства [2]. В условиях проведения специальной военной операции идейно значимая миссия церкви для бойцов, непосредственно принимающих участие в боевых действиях, имеет определяющее смысловое значение и существенную морально-духовную поддержку. Церковь и российское воинство выступают консолидированно и единым фронтом в решении задачах сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Одним из проводником таких ценностей и её «транслятором» являются военно-музыкальные коллективы, выступающие в качестве эффективного и действенного ресурса и средства, ориентированного на идейно-смысловую концепцию служения.

В сопоставительном аспекте представители военной и духовной профессии являются схожими и внутренне идентичными, так как их профессиональная деятельность обоюдно направлена на воспитание и просвещение. Непосредственная идеологическая основа понятия «служение» схожа с мировоззренческой и нравственной позицией представителей и священнослужителей церкви. Семантическая общность лексемы «служить» является ключевой и функциональной доминантной характеристикой профессиональной идентичности как военнослужащего, так и священнослужителя в определении их профессиональной деятельности.

Ввиду изложенного актуальность и важность служения, особенно в аспекте современных геополитических реалий, не может не превалировать в сфере

жизнедеятельности современного российского общества и государства. Для российского воинства, как и для представителей духовенства, служба, несмотря на определенные различия в контексте направленности сфер профессиональной реализации, подразумевают особое идентичное и несущее в себе функционально-смысловое начало такого понятия, как «служение».

Социокультурная среда церкви в сочетании с художественно-творческой деятельностью военно-музыкальных коллективов изначально предполагает перед собой широкий потенциальный спектр и присущий для нее генезис «фундаментальности» ценностно-смысловых оснований, в том числе для непосредственного полноценного взаимодействия. Это обусловлено и историческими основаниями: церковь всегда почитала воинов, павших смертью храбрых и совершивших ратные подвиги во имя Отечества. Так, например, канонизированы такие воины, как князь Александр Невский, сотник Лонгин, преподобный Илья Муромец, великомученик Георгий Победоносец, князь Димитрий Донской, Димитрий Солунский, воин Федор Ушаков и ряд других значимых личностей в истории России. Ежегодно в память о них церковь и воинство при тесном взаимодействии проводят крестные ходы.

В последнее время такие крестные ходы и шествия организуются с непосредственным участием военно-музыкальных коллективов и с публичным освещением в средствах массовой информации [3]. Кроме этого, активно проводятся различные публичные мероприятия, посвященные памятным датам в истории страны, с участием военно-музыкальных коллективов [4]. Военно-музыкальные коллективы выступают как визуальный, акустический атрибут общественных церемоний и символ взаимодействия войск и церкви. «Военная музыка, торжественная и бравурная, обладает магическим и чудотворным воздействием, вызывает восторг и общее восхищение всех участников любой церемонии», – подчеркивает в проводимом исследовании Т.В. Царева [5, с. 252].

Церковь и войска тесно рассматриваются в социокультурном контексте как два равноправных общественно значимых субъекта, действующих в широкой публичной плоскости через ведомственные военно-музыкальные коллективы. Символичное и своего рода «медиаобразное» [6] сопоставление российского воинства и церкви наглядно отображается во многих идейно-смысловых проявлениях и демонстрирует синхронность их действий в ценностно-воспитательной и духовно-нравственной сферах. Церковь в социокультурной и публичной сфере авторитетно выступает в качестве фундаментального источника глобальных ценностных ориентиров, лежащих в основе государственной политики, субъекта определенного общественного контроля, нравственной оценки и судьи происходящих явлений.

Символично, что подобная синхронность действий, как и её генезис, тесно подкрепляется в историко-хронологическом аспекте: российский император Петр I законодательно ввел штатные должности священнослужителей в каждом пехотном полку и на кораблях [7]. Спустя некоторое время, в 1711 году, по его приказу во всех войсках были законодательно введены штатные полковые оркестры [8]. Российский император способствовал образованию института полковых священнослужителей и созданию военных оркестров, внес перспективные предпосылки для их дальнейшего взаимодействия и сотрудничества. Петр I заложил значимые концептуальные обоснования необходимости присутствия священнослужителей в российском воинстве, включающие церемониальный и дополнительный художественно-эстетический ракурсы и вектор, потенциал которого еще не до конца раскрыт в сфере дальнейшего развития военно-церковных отношений.

Таким образом, организация практического взаимодействия войск и церкви включает деятельность военно-музыкальных коллективов, главное функциональное предназначение которых заключается в реализации свойственных им главных признаков – церемониальности и публичности.

Формирование чувств патриотизма рассматривается сегодня как главная основа воспитания для личного состава Вооруженных сил, войск правопорядка и ряда иных военно-силовых ведомств Российской Федерации [9], внутри которых военно-музыкальные коллективы функционально призваны решать данную задачу. Церковь также занимается патриотическим воспитанием, формируя патриотические чувства, действенно осуществляя данную задачу в период войн и непростых для страны обстоятельств.

Сегодня Вооруженные силы, войска Росгвардии и другие силовые ведомства РФ результативно взаимодействуют и активно сотрудничают с церковью, которая особенно важна для военнослужащих, выполняющих боевые задачи на передовой. Например, в войсках Росгвардии заключаются соглашения о сотрудничестве, которые предусматривают духовную и моральную поддержку для росгвардейцев, выполняющих непосредственно боевые задачи [10].

Взаимодействие военно-музыкальных коллективов, вооруженных сил, ряда силовых ведомств и церкви осуществляется через «медийный» информационно-публичный формат при проведении совместных общественно-массовых и концертных мероприятий. Данные мероприятия, отражающие в себе смысловую и просветительскую основу, направлены на укрепление института семьи, развитие созидательного труда и незыблемость духовно-нравственных идеалов. Главной целью организации такого взаимодействия, реализуемого через публично-церемониальный формат, является позиционирование и привитие ценностно значимых личностных ориентиров, определяющих внутренний составной менталитет священнослужителя, офицера и гражданина.

Однако имеет место и некоторый ошибочный скептический подход, недооценка и нивелирование значимости военно-музыкальных коллективов внутри воинской среды силовых ведомств. Их внешняя атрибутика и смысловая роль еще не до конца остаются осмысленными. Но стоит отметить, что постепенно происходит смысловой перелом, повышается актуализация творчества военно-музыкальных коллективов. Кроме этого, значимость идейной и художественно-эстетической направленности и содержания любого вида искусства, (театр, кинематограф и музыка) представляют повышенный публичный интерес и внимание, получая открытую транслируемую оценку социума.

В последнее время скандальные события, произошедшие в сфере эстрадного и популярного музыкального искусства с участием «мегазвезд российской эстрады», восприялись как отрицание традиционных духовно-нравственных основ и ценностей российского общества. Это неизбежно нашло свою объективную оценку и отразилось в современном правовом поле. Федеральные законы, вступившие в силу с 1 марта 2026 года, устанавливают прямой запрет на распространение аудиовизуальных произведений, содержащих материалы, «дискредитирующие традиционные российские духовно-нравственные ценности и (или) пропагандирующие их отрицание» [11; 12].

Ввиду этого можно констатировать, что помимо общественного контроля выстраивается правовая защита граждан от подобного безнравственного и эмоционального деструктива, постепенно выстраивается идейный баланс публично транслируемых художественных произведений, углубляется их осмысление в обществе. Этим и обусловлена актуализация и необходимость взаимодействия церкви и военно-силовых ведомств, которое может и должно дополняться военно-музыкальными коллективами.

Можно отметить, что художественно-содержательная основа, как и её составной, ценностно-смысловой фундамент военно-музыкальной культуры, функционально основан и публично реализуется через исполняемые оркестровые и песенные музыкальные произведения, которые обеспечивают формирование идейно-ценностной и углубление духовно-нравственной сторон личности [13].

Функционально творческое содержание военно-музыкального коллектива включает в себя двойное назначение – как в контексте направленности в сфере общественно-публичного пространства, так и социокультурной среде, где её главная миссия направлена на формирование государственности, идей гражданственности и патриотизма. Рассматривая первую профессиональную сторону и грань служебной и художественно-творческой деятельности, можно констатировать, что поле деятельности музыкальных и творческих подразделений войск в данном контексте применительно достаточно в широком и многогранном ракурсе [14]. Данные цели универсально адаптированы и ориентированы на широкий возрастной диапазон зрителей и слушателей.

Вторая функциональная линия и профессиональная сторона служебной и художественно-творческой деятельности применима в аспекте формирования ценностно-смысловой ориентации военнослужащего – защитника Отечества, главная задача которого – честное, с самоотдачей выполнение воинского долга, реализуемое с сопровождением военного оркестра при музыкальном обеспечении воинских ритуалов, концертных и общественно-массовых мероприятий на протяжении всей службы.

В войсковой профессиональной среде военно-музыкальные коллективы служат педагогическим и воспитательным средством формирования профессиональной идентичности будущих и действующих офицеров как в образовательной сфере военных вузов [15], так и в самой повседневной деятельности воинских частей. Для действующих военнослужащих служебная и творческая деятельность военно-музыкальных коллективов направлена на формирование идейно-ценностных установок, определяющих специальную военно-профессиональную идентичность [16].

Военно-музыкальные коллективы выступают публичным проводником и эффективным средством формирования гражданственности, патриотизма и идентичности российского гражданина. Их творчество обладает уникальной способностью эмоционально идейно консолидировать общество и воинство, укрепляя духовно-нравственные основы государства. Взаимодействие военно-силовых ведомств и Русской православной церкви реализуется через военно-музыкальные коллективы в формате публичных культурно-досуговых, концертных и благотворительных мероприятий. Данное взаимодействие носит системный, ценностно-ориентированный характер и способствует сохранению подлинных духовно-нравственных ценностей. Таким образом создаётся перспективная основа для системного трехстороннего канала взаимодействия и сотрудничества социума, войск и церкви, укрепляются связи и традиции военно-церковных отношений.

Военная музыка, как составная часть военно-музыкальной культуры, сохраняет аутентичный язык культурных символов, а в мелодическом сочетании с ритмами, мелодиями и интонациями оказывает комплексное, позитивное психоэмоциональное воздействие на слушателей [17]. Это позволяет рассматривать военную музыку не только как церемониальный атрибут, но и как действенное воспитательное средство, способствующее формированию устойчивой духовно- нравственной основы общества и снижению его психологической напряжённости. Военно-музыкальные коллективы являются неотъемлемым элементом имиджевой привлекательности силовых ведомств, их деятельность способствует укреплению позитивного образа российского воинства в публичном информаци-

онном пространстве и выступает значимым фактором культурного и гуманитарного взаимодействия государства и церкви, воинства и российского общества.

Военно-музыкальные коллективы составляют профессиональную основу отечественной военно-музыкальной культуры. Военно-музыкальная культура обладает художественно-воздействующими свойствами, которые позволяют прояснять идентичность и способствуют её трансляции в социокультурном и информационно-медийном пространстве [18]. Военная музыка художественно и полноценно воспроизводит и восполняет картину Русского мира – образы и ценности, сведения об его идентичности и самобытности. Вокруг данных фундаментальных идей формируется объединяющий общественный консонанс, эмоционально и в едином порыве поддерживаемый социумом путем проведения концертных и благотворительных мероприятий с участием военно-музыкальных коллективов. Данные мероприятия проводятся, как правило, при большом стечении доброжелательно настроенной публики, что создает позитивное настроение, благоприятную среду и формирует идейную общность и согласие в социуме.

Таким образом, военно-музыкальное искусство может служить связующим идейным звеном между воинством и российским народом. В этом и кроется уникальная, сильная и действенная идейно-художественная полифункциональность военно-музыкальных коллективов, которая способна через художественно-эстетическое воздействие сформировать прочный нравственный, идеологический фундамент общества, стать средством укрепления культурной идентичности. Кроме этого, их творчество служит источником просвещения и воспитания, способствующим снижению общего уровня психологической напряженности.

Большая роль принадлежит проводимым благотворительным и волонтерским мероприятиям, осуществляемые в рамках взаимодействия войск и церкви. Данные гуманитарные проекты характеризуются как социально значимые мероприятия и проводятся во всех регионах страны. Огромное значение они имеют в новых регионах Российской Федерации [19].

Военно-музыкальная культура сохраняет язык культурных символов, её воспроизведение аутентично: паттерны ритма, мелодии, интонаций – всё это комплексно вызывает в душе слушателя особые эмоции, прививает любовь и способствует осознанию своей российской идентичности и уникальности. Военно-музыкальные коллективы выступают в качестве особого знака культурной идентичности – как этнодифференцирующий признак и культурный феномен [20]. Поэтому для реализации художественно-смысловых потенций военной музыки необходимо её функционирование в органичной среде, которую максимально являет собой церковная атмосфера, воспринимаемая как идеальная среда для восприятия традиционных ценностей. Идейно-смысловая и художественная основы музыкального творчества заключаются в обеспечении настроения, создании психолого-педагогического процесса, направленного на формирование идентичного и культурного кода российского гражданина.

Военно-музыкальные коллективы традиционно воспринимаются российским обществом как непосредственное и публичное олицетворение войск. Данное отожествление на фоне органичности церковной среды обладает феноменальным, эмоционально-привлекательным свойством, которое консолидирует и идейно объединяет войска и гражданское общество.

Библиографический список

1. Кийко А.Ю., Сальников В.П. Взаимодействие Российского государства и Церкви: идея «Русского мира». *Вестник Военной академии войск национальной гвардии*. 2025; № 4: 22–31.
2. Савицкий С.Г. Роль православия в национальном самосознании России. *Идеология, духовные ценности и проблемы сохранения культурного наследия России*: сборник статей. Санкт-Петербург: СПбКО, 2019: 73–77.
3. *Военнослужащие войск национальной гвардии России прошли крестным ходом в честь вмч. Георгия Победоносца.* Available at: https://www.orthodox-newspaper.ru/events/at35674
4. *В Екатеринбурге мощи Александра Невского встретят с военным оркестром и почетным караулом.* Available at: https://klikovo.ru/news/29587.html
5. Царева Т.В. Церковь в войне и мире: социальная и патриотическая деятельность Русской Православной Церкви во время проведения специальной военной операции. *Христианское чтение*. 2024; № 3: 243–254.
6. Исаева О.С. Визуальные медиаобразы представителей Росгвардии. *Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность*. 2021; Т. 1, № 1: 105–120.
7. Артемьев А.А. Генезис военно-церковных отношений в России. *Военный академический журнал.* 2019; № 1 (21): 118.
8. Об учреждении в армии военных хоров (оркестров). *Полное собрание законов Российской империи.* Санкт-Петербург: В типографии Второго отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830; Т. 4, Собрание 1, № 2319: 590.
9. Калимуллина О.А. Воспитание патриотизма молодежи: история, современность, пути решения. *Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова)*: материалы межведомственной научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2025: 177–182.
10. Кийко А.Ю., Прокофьев К.Г. Роль Русской Православной Церкви в духовно-нравственном воспитании личного состава войск национальной гвардии. *Теория государства и права.* 2024; № 4 (41): 103.
11. О внесении изменений в статьи 10.5 и 10.6 Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и статьи 5 и 5.1 Федерального закона «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации». Федеральный закон от 31.07.2025 г. № 324-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 2025; № 31, Ст. 5421.
12. О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях. Федеральный закон от 20.02.2026 г. № 31-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 2026; № 8, Ст. 1024.
13. Басов С.В., Кузьмин Н.А. Проблема ценностно-смысловой сферы в процессе гражданско-личностного выбора. *Казанский военный вестник*. 2025; № 5 (26): 60–65.
14. Герасимов В.Н., Канапьянов С.Х. Реализация метода убеждения в воспитании военнослужащих посредством педагогического потенциала средств массовой информации. *Современные тенденции развития науки и образования: Теория и практика.* Москва: ВИПО, 2017: 157–164.
15. Шарухин А.П. Система методов воспитания курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*. 2025; № 1 (30): 223–234.
16. Бутов С.В. Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.* 2026; № 1 (75): 84–88.
17. Петрачков К.В. Служебно-творческая деятельность военно-музыкальных коллективов Росгвардии в условиях СВО и в патриотическом воспитании военнослужащих. *Яковлевские чтения*: сборник научных статей V Межведомственной научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2026: 534–539.
18. Маякин Т.К. *Военно-музыкальная культура России (историко-культурологический анализ): специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»*. Диссертация … кандидата философских наук. Нижний Новгород, 2010.
19. Газетов В.И., Хоменко В.И. Роль и значение военно-музыкальной культуры в процессе PR-продвижения имиджа государства и его Вооруженных сил. *PR-деятельность силовых структур западных стран в контексте реализации концепции стратегической коммуникации*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Институт экономики и культуры, 2022: 252–263.
20. Холопова В.Н. *Феномен музыки:* монографическое исследование. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2014.

References

1. Kijko A.Yu., Sal'nikov V.P. Vzaimodejstvie Rossijskogo gosudarstva i Cerkvi: ideya «Russkogo mira». *Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii*. 2025; № 4: 22-31.
2. Savickij S.G. Rol' pravoslaviya v nacional'nom samosoznanii Rossii. *Ideologiya, duhovnye cennosti i problemy sohraneniya kul'turnogo naslediya Rossii*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: SPbKO, 2019: 73-77.
3. *Voennosluzhaschie vojsk nacional'noj gvardii Rossii proshli krestnym hodom v chest' vmch. Georgiya Pobedonosca.* Available at: https://www.orthodox-newspaper.ru/events/at35674
4. *V Ekaterinburge moschi Aleksandra Nevskogo vstretyat s voennym orkestrom i pochetnym karaulom.* Available at: https://klikovo.ru/news/29587.html
5. Careva T.V. Cerkov' v vojne i mire: social'naya i patrioticheskaya deyatel'nost' Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi vo vremya provedeniya special'noj voennoj operacii. *Hristianskoe chtenie*. 2024; № 3: 243-254.
6. Isaeva O.S. Vizual'nye mediaobrazy predstavitelej Rosgvardii. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Zhurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost'*. 2021; T. 1, № 1: 105-120.
7. Artem'ev A.A. Genezis voenno-cerkovnyh otnoshenij v Rossii. *Voennyj akademicheskij zhurnal.* 2019; № 1 (21): 118.
8. Ob uchrezhdenii v armii voennyh horov (orkestrov). *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii*. Sankt-Peterburg: V tipografii Vtorogo otdeleniya Sobstvennoj Ego Imperatorskogo Velichestva kancelyarii, 1830; T. 4, Sobranie 1, № 2319: 590.
9. Kalimullina O.A. Vospitanie patriotizma molodezhi: istoriya, sovremennost', puti resheniya. *Vladimir Yakovlevich Slepov: Uchitel', Uchenyj, Nastavnik (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.Ya. Slepova)*: materialy mezhvedomstvennoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2025: 177-182.
10. Kijko A.Yu., Prokof'ev K.G. Rol' Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v duhovno-nravstvennom vospitanii lichnogo sostava vojsk nacional'noj gvardii. *Teoriya gosudarstva i prava.* 2024; № 4 (41): 103.

11. O vnesenii izmenenij v stat'i 10.5 i 10.6 Federal'nogo zakona "Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii" i stat'i 5 i 5.1 Federal'nogo zakona "O gosudarstvennoj podderzhke kinematografii Rossijskoj Federacii". Federal'nyj zakon ot 31.07.2025 g. № 324-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2025; № 31, St. 5421.
12. O vnesenii izmenenij v Kodeks Rossijskoj Federacii ob administrativnyh pravonarusheniyah. Federal'nyj zakon ot 20.02.2026 g. № 31-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2026; № 8, St. 1024.
13. Basov S.V., Kuz'min N.A. Problema cennostno-smyslovoj sfery v processe grazhdansko-lichnostnogo vybora. *Kazanskij voennyj vestnik*. 2025; № 5 (26): 60-65.
14. Gerasimov V.N., Kanap'yanov S.H. Realizaciya metoda ubezhdeniya v vospitanii voennosluzhaschih posredstvom pedagogicheskogo potenciala sredstv massovoj informacii. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya: Teoriya i praktika*. Moskva: VIPO, 2017: 157-164.
15. Sharuhin A.P. Sistema metodov vospitaniya kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya Rosgvardii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2025; № 1 (30): 223-234.
16. Butov S.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty patrioticheskogo vospitaniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2026; № 1 (75): 84-88.
17. Petrachkov K.V. Sluzhebno-tvorcheskaya deyatel'nost' voenno-muzykal'nyh kollektivov Rosgvardii v usloviyah SVO i v patrioticheskom vospitanii voennosluzhaschih. *Yakovlevskie chteniya*: sbornik nauchnyh statej V Mezhvedomstvennoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut imeni generala armii I.K. Yakovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii, 2026: 534-539.
18. Mayakin T.K. *Voenno-muzykal'naya kul'tura Rossii (istoriko-kul'turologicheskij analiz): special'nost' 24.00.01 "Teoriya i istoriya kul'tury"*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
19. Gazetov V.I., Homenko V.I. Rol' i znachenie voenno-muzykal'noj kul'tury v processe PR-prodvizheniya imidzha gosudarstva i ego Vooruzhennyh sil. *PR-deyatel'nost' silovyh struktur zapadnyh stran v kontekste realizacii koncepcii strategicheskoj kommunikacii*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Institut `ekonomiki i kul'tury, 2022: 252-263.
20. Holopova V.N. *Fenomen muzyki:* monograficheskoe issledovanie. Moskva: OOO «Direktmedia Pablishing», 2014.

Статья поступила в редакцию 09.09.26

УДК 378.4

***Kokhichko A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Murmansk Arctic University (Murmansk, Russia), E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

THE INFLUENCE OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON MOTIVATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY IN THE CONTEXT OF ACADEMIC SUCCESS. The research activity of students develops under the influence of a set of conditions established by the university environment, yet the connection between environmental parameters, motivation and the resulting learning outcomes remains theoretically underclarified. Two loosely coordinated interpretations coexist in the scholarly discourse: the motivation for research activity is understood either as a stable personal disposition or as a situational response to organizational incentives, while its association with academic success is assessed in divergent ways, ranging from direct dependence to a practically negligible one. The aim of the work is to determine through which mechanisms the university educational environm ent mediates students' motivation for research activity and how this motivation correlates with indicators of academic success. Conceptual-categorial analysis, the structural-functional approach, systematization and content analysis of the regulatory framework of higher education in the versions in force by 2026 are applied. A structural-functional model is proposed that links four circuits of the environment – the normative-target, the communicative-mentoring, the infrastructural-resource and the event-recognition circuits – with types of motivational regulation and with the channels of their influence on success. It is established that the environment affects success predominantly indirectly, through the restructuring of the ratio between autonomous and controlled incentives; external stimulation without support for autonomy yields a short-term increase in involvement while weakening sustained interest. It is shown that high academic success is associated primarily with autonomous motivation, whereas the predominance of instrumental motives is accompanied by formal inclusion with low research productivity.

Keywords: **university educational environment, motivation for research activity, academic success, student body, self-determination theory, environmental approach, students' research work, autonomous motivation**

***А.Н. Кохичко**, д-р пед. наук, зав. каф. пед. ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Мурманск, E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА НА МОТИВАЦИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

Исследовательская активность студенчества складывается под воздействием тех условий, что задаёт университетская среда, но связь между средовыми параметрами, мотивацией и итоговой результативностью обучения теоретически так и не прояснена. В научном дискурсе уживаются две слабо согласованные трактовки: мотивацию исследовательской деятельности понимают либо как устойчивую диспозицию личности, либо как ситуативный отклик на организационные стимулы, а её сопряжённость с академической успешностью оценивают вразнобой – от прямой зависимости до практически нулевой. Цель работы – определить, через какие механизмы образовательная среда университета опосредует мотивацию исследовательской деятельности студентов и как эта мотивация соотносится с показателями академической успешности. Применены понятийно-категориальный анализ, структурно-функциональный подход, систематизация и контент-анализ нормативной базы высшего образования в действующих к 2026 г. редакциях. Предложена структурно-функциональная модель, связывающая четыре контура среды – нормативно-целевой, коммуникативно-наставнический, инфраструктурно-ресурсный и событийно-признаниевый – с типами мотивационной регуляции и каналами их влияния на успешность. Установлено, что среда влияет на успешность преимущественно опосредованно – через перестройку соотношения автономных и контролируемых побуждений; внешнее стимулирование без поддержки автономии даёт кратковременный прирост вовлечённости, но подтачивает устойчивый интерес. Высокая академическая успешность, как показано, сопряжена прежде всего с автономной мотивацией, тогда как перевес инструментальных мотивов оборачивается формальной включённостью при невысокой исследовательской продуктивности.

Ключевые слова: **образовательная среда университета, мотивация исследовательской деятельности, академическая успешность, студенчество, теория самодетерминации, средовой подход, научно-исследовательская работа студентов, автономная мотивация**

Актуальность представленного исследования определена рядом факторов. Действующие ориентиры развития высшего образования закрепляют включение студентов в научный поиск как условие подготовки кадров, способных самостоятельно добывать новое знание. Государственная программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», утверждённая постановлением Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729, связывает наращивание научно-образовательного потенциала университетов с их вкладом в национальные цели развития до 2030 г., а федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ относят исследовательскую деятельность к типам профессиональной подготовки, конкретизацию которых отдали самим организациям. Цель рамка задаёт, а вот вопрос оставляет открытым: какими средствами университетская среда побуждает обучающегося к исследовательской работе и как это побуждение сказывается на учебных результатах.

Работ о мотивации научно-исследовательской деятельности студентов накоплено много, а концептуальная картина всё равно фрагментарна. В.В. Балашов, А.В. Пацула, Р.В. Леньков и Е.А. Гайдукова ещё в 2016 г. отнесли низкую исследовательскую активность к системным дефицитам организации учебного процесса [1]. У П.А. Амбаровой и Н.В. Шабровой [4], у Л.А. Шибанковой [5] та же активность выводится из структуры побуждений самого студента, у П.М. Лапина и Е.А. Балезиной – из установки на академическую карьеру [6]. Расходится и понимание предмета: одни авторы ставят в центр внутреннюю познавательную потребность, другие – расчёт на карьерные и репутационные дивиденды. Затрудняет сопоставление и то, что мотивацию и образовательную среду изучают порознь. У О.В. Семёновой средовые условия выступают источником побуждения [7]; в работах о структуре академической мотивации у Л.А. Шибанковой [5] и Е.Н. Гариповой с соавторами [10] среда остаётся организационным фоном, не связанным с параметрами самой мотивационной структуры.

Отдельная группа противоречий связана с тем, как исследовательская мотивация соотносится с академической успешностью. Социологический анализ вовлечённости студентов в научную работу, выполненный Н.П. Нарбутом, И.А. Алешковским, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалевой и Н.Е. Савиной, показал большой разрыв между декларируемой готовностью и реальным участием [2]. Сопоставление мотивационных профилей с учебными достижениями даёт при этом неоднородную картину – от заметной положительной зависимости до её отсутствия. О.А. Комарова в публикации 2025 г. оценивает влияние мотивации на успешность обучения как статистически устойчивое [3], но механизм этого влияния и роль средовых посредников в нём у неё не раскрыты.

Цель работы – установить, через какие средовые механизмы университет опосредует мотивацию исследовательской деятельности студентов и как сложившаяся при этом мотивационная регуляция соотносится с их академической успешностью. Ключевые задачи следующие:

– развести понятия «мотив», «мотивация», «исследовательская активность» и «академическая успешность» и упорядочить четыре подхода к мотивации – диспозиционный, подход внутренней регуляции, инструментально-карьерный и средово-факторный – по источнику побуждения и по роли среды (табл. 1);

– разграничить прямое воздействие среды на исследовательскую мотивацию и воздействие, опосредованное перестройкой соотношения автономных и контролируемых побуждений;

– построить структурно-функциональную модель, в которой четыре контура среды – нормативно-целевой, коммуникативно-наставнический, инфраструктурно-ресурсный и событийно-признаниевый – соотнесены с типами мотивационной регуляции (табл. 2);

– соотнести четыре мотивационных профиля исследовательской активности с характером академической успешности, который за каждым из них закрепляется (табл. 3).

Научная новизна работы состоит в том, что влияние образовательной среды на академическую успешность показано как опосредованное: университет действует не на успеваемость напрямую, а на соотношение автономных и контролируемых побуждений студента. Раскрытие этого положения включает:

– разведение образовательной среды университета на четыре контура – нормативно-целевой, коммуникативно-наставнический, инфраструктурно-ресурсный и событийно-признаниевый – с указанием для каждого того типа мотивации, который он поддерживает, и риска, возникающего при его изолированном усилении;

– выделение мотивационных профилей исследовательской активности (автономно-исследовательского, инструментально-достиженческого, конформно-исполнительского) и индифферентного профиля с ослабленными обоими компонентами и сопоставление каждого из них с характером академической успешности;

– объяснение того, почему эмпирические оценки связи мотивации и успешности расходятся: под единым термином «мотивация» в разных выборках измеряются разные профили – там, где преобладает инструментально-достиженческий тип, зависимость сильна, а при конформном перевесе почти не обнаруживается.

Теоретическая значимость работы в том, что связь мотивации и успешности перестаёт обсуждаться как вопрос о её наличии: модель переводит её в вопрос об условиях, при которых у студента складывается продуктивный мотивационный профиль. Практическая значимость работы состоит в том, что различение контуров среды указывает точку приложения управленческих усилий: автономную регуляцию поддерживает коммуникация с научным руководителем, тогда как конкурсы, рейтинги и наградные формы при слабом наставничестве смещают регуляцию к внешней, а доступ к оборудованию и базам данных без сопровождения потребности исследовать не порождает.

Ведущими методами послужили понятийно-категориальный анализ и структурно-функциональный подход. Первым разведены смежные конструкты «мотив», «мотивация», «исследовательская активность» и «академическая успешность»; второй задал понимание образовательной среды как системы взаимодействующих контуров с различимыми функциями. Систематизация и сравнительный анализ применены к пятнадцати отечественным публикациям 2016–2025 гг. о мотивации научной работы студентов, составившим библиографический список, контент-анализ – к нормативным документам, регулирующим научную работу студентов. Понятийная работа предшествовала моделированию и задала его категориальную сетку.

Нормативную базу образовали федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ в действующих редакциях, профессиональный стандарт педагога, программа «Приоритет-2030» (постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729) и материалы мониторинга системы образования за 2024–2025 учебный год. Отдельно учтено, что новый перечень специальностей и направлений подготовки, утверждённый приказом Минобрнауки России, вступает в силу с 1 сентября 2027 г., и оценка устойчивости нормативной рамки дана с учётом этого срока.

Замыкает методический ряд моделирование: на систематизированных подходах построена структурно-функциональная модель, которая связывает четыре контура среды с типами мотивационной регуляции и с каналами их влияния на учебную результативность; её элементы сведены в табл. 2 и 3. Опросы обучающихся и работа с конкретными образовательными организациями в задачи не входили, поэтому обобщения опираются на опубликованные данные перечисленных исследований и на нормативные источники.

Терминологическое поле исследовательской мотивации перегружено пересекающимися понятиями, и анализ начинается с их разведения. Исследовательская мотивация понимается далее как совокупность побуждений, направляющих студента на постановку и решение познавательных задач за пределами репродуктивного усвоения программы; исследовательская активность – как наблюдаемое поведение, в котором эти побуждения реализуются (участие в научной работе кафедры, подготовка публикации, выступление на конференции). Академическая успешность берётся шире формальной успеваемости: кроме экзаменационных оценок в неё входят устойчивость учебных достижений, темп освоения программы и продуктивность в курсовом и выпускном проектировании, где требуется самостоятельность. Расширение оправдано тем, что в зоне самостоятельной работы исследовательская мотивация и учебная результативность смыкаются теснее всего.

В трактовках мотивации проступают несколько слабо стыкующихся линий. Первая идёт от различения внутренней и внешней регуляции и в современной редакции опирается на теорию самодетерминации: устойчивую вовлечённость держит удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности. П.А. Амбарова и Н.В. Шаброва, разводя терминальные и инструментальные мотивы научной активности, показывают, что ценность познания и ожидание вознаграждения в структуре побуждений уживаются, а их соотношение подвижно и чувствительно к внешним условиям [4]. Близкую логику разворачивает Л.А. Шибанкова со структурной моделью академической мотивации, где компоненты выстроены иерархически и соподчинены [5]. Вторая линия делает акцент на прагматике: мотивацию к исследовательской работе связывают с установкой на академическую карьеру, и тут, по наблюдениям П.М. Лапина и Е.А. Балезиной, исследовательская активность нередко служит инструментом профессионального продвижения, слабо опираясь на познавательный интерес как таковой [6]. Обе линии описывают реальные побуждения – просто ставят их на разные полюса единого континуума.

К факторному объяснению расхождение только усиливается. О.В. Семёнова выводит мотивацию к научно-исследовательской деятельности из средовых факторов и обновления форматов обучения, то есть из организационных условий [7], тогда как в работах об отношении студентов к исследовательской деятельности зафиксирована немалая доля безразличия и избегания даже при формально благоприятных условиях [8]. Потребностная сторона вопроса раскрыта в анализе запросов студентов на исследовательскую работу в обновляющемся образовании [9], а данные о формировании академической мотивации указывают на её неустойчивость и зависимость от этапа обучения [10]. С представлением о мотивации как о готовой личностной диспозиции такая неустойчивость согласуется плохо; более вероятна трактовка мотивации как динамического образования, которое перестраивается под воздействием среды.

Таблица 1

Сопоставление подходов к мотивации исследовательской деятельности студентов

Подход	Ведущий источник побуждения	Трактовка роли образовательной среды	Слабое место подхода
Диспозиционный	Устойчивые свойства личности	Фон, не затрагивающий ядро мотива	Не объясняет изменчивость мотивации по этапам обучения
Внутренней регуляции (самодетерминация)	Потребности в автономии и компетентности	Условие поддержки либо подавления интереса	Трудность операционализации автономии в учебной практике
Инструментально-карьерный	Ожидание профессиональных дивидендов	Поставщик внешних стимулов и статусных форм	Хрупкость активности при исчезновении вознаграждения
Средово-факторный	Организационные условия и требования	Прямая детерминанта побуждения	Недооценка опосредующей роли личностной регуляции

Источник: составлено автором

Таблица 2

Контуры образовательной среды университета и их функции в регуляции исследовательской мотивации

Контур среды	Функция в исследовательской подготовке	Преимущественно поддерживаемый тип мотивации	Риск при изолированном усилении
Нормативно-целевой	Закрепление приоритета и легитимности исследовательской работы	Идентифицированная: принятие цели как значимой	Формализация участия, имитация активности
Коммуникативно-наставнический	Передача образцов деятельности, обратная связь, сопровождение	Автономная: познавательный интерес	Зависимость от личности наставника, неустойчивость охвата
Инфраструктурно-ресурсный	Снятие технических барьеров входа в исследование	Самостоятельно мотивацию не формирует	Невостребованность ресурса без сопровождения
Событийно-признаниевый	Социальное оформление и признание результата	Внешняя: вознаграждение, статус	Смещение регуляции к внешней, угасание интереса

Источник: составлено автором

Средовой подход понимает образовательную среду университета как систему условий и влияний, опосредующих развитие субъекта, и в исследовательской подготовке эта система не сводится к материально-технической оснащённости. В.В. Силакова, рассматривая роль университетов и научно-образовательных центров в региональных экосистемах инноваций, показывает, что продуктивность обмена знаниями задаётся институциональными условиями и плотностью связей внутри среды, а не её ресурсным оснащением [11]. Ту же зависимость на другом материале обнаружили А.В. Микляева, С.А. Безгодова и В.Н. Панферов, изучавшие удовлетворённость отношениями с научным руководителем у студентов психолого-педагогических направлений: носители автономной и контролируемой мотивации оценивают качество наставнической коммуникации по-разному [12]. Параметры среды, следовательно, не действуют помимо мотивационной регуляции – они встроены в неё и проявляются через неё.

Систематизация рассмотренных трактовок упорядочивает их по ведущему источнику побуждения и по роли, отводимой среде. Диспозиционный подход выводит активность из устойчивых свойств личности, подход внутренней регуляции – из потребностей в автономии и компетентности, инструментально-карьерный – из ожидания профессиональных дивидендов, средово-факторный – из организационных условий. При таком упорядочении обнаруживается не столько противоречие, сколько разноуровневость. Каждый подход описывает свой сегмент единого механизма и имеет собственное слабое место; при аккуратном соотнесении они дополняют друг друга (табл. 1).

Другое основание для различения даёт уровень обучения. С.А. Писарева с коллегами обнаруживает, что мотивация участия в научно-исследовательской деятельности заметно разнится у бакалавров, магистрантов и аспирантов, а однотипные средовые меры на разных уровнях откликаются несопоставимо [13]. Связь мотивации с академической успешностью при этом опосредована удовлетворением мотивационных потребностей: Ю.М. Зинина показывает, что успешность сопряжена не с силой побуждения как таковой, а с тем, насколько удовлетворены стоящие за ним потребности [14]. Для студентов педагогических специальностей В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина и С.Н. Толстикова связывают результативность исследовательской работы с детерминантами, в которых автономный компонент мотивации перевешивает внешнее принуждение [15]. Собранные наблюдения и склоняют к опосредованной связи среды с успешностью.

Изложенное позволяет перейти от перечня факторов к их структурно-функциональной организации. Предлагаемая модель разводит четыре контура образовательной среды по выполняемой функции: нормативно-целевой закрепляет легитимность и приоритет исследовательской работы; коммуникативно-наставнический даёт образцы деятельности и обратную связь; инфраструктурно-ресурсный снимает технические барьеры входа; событийно-признаниевый оформляет результат в социально значимой форме. Новизна построения в том, что каждый контур соотнесён с типом мотивационной регуляции, который он преимущественно поддерживает (табл. 2).

Распределение функций по контурам и объясняет, почему наращивание отдельного контура линейного прироста результата не даёт. Гипертрофия событийно-признаниевого контура – обилие конкурсов, рейтингов и наградных форм при слабом наставническом – смещает регуляцию к внешней: видимая вовлечённость растёт, а устойчивый интерес подтачивается. Усиление инфраструктурного контура без сопровождения мотивации не касается – доступ к оборудованию сам по себе потребности им воспользоваться не рождает. И сопоставление с уже упомянутыми данными о вовлечённости, где разрыв между готовностью и участием особенно велик, подтверждает: узкое место – наставнический контур, а ресурсный второстепенен.

Построение завершает соотнесение типов мотивационной регуляции с характером академической успешности. Выделяются профили, различные по соотношению автономного и контролируемого компонентов, и за каждым стоит свой рисунок учебных достижений (табл. 3).

Профильная картина согласуется с опосредованным характером средового влияния. Высокая академическая успешность устойчиво держится за автономно-исследовательский профиль, где познавательный интерес подкреплён удовлетворением базовых потребностей в автономии и компетентности. Инструментально-достиженческий профиль даёт высокую формальную результативность, но оказывается уязвим при смене внешних стимулов: исчезло вознаграждение – угасла и активность. Конформно-исполнительский профиль воспроизводит требуемые формы участия без приращения самостоятельности, и сопряжённая с ним успеваемость держится на исполнительности. Решает, выходит, не объём приложенных стимулов, а тот мотивационный профиль, что закрепляет среда.

Полученная конфигурация проясняет, откуда разнобой в эмпирических оценках связи мотивации и успешности. Оценки расходятся потому, что под общим именем «мотивация» измеряют разные профили: в выборках с перевесом инструментально-достиженческого типа связь выглядит сильной, в выборках с конформным перевесом почти исчезает. Без различения профилей агрегированный показатель усредняет разнородные зависимости и теряет объяснительную силу. Предложенная модель разводит профили и привязывает их к контурам среды, тем самым переводя вопрос из плоскости «влияет ли мотивация на успешность» в плоскость условий, при которых складывается тот или иной профиль.

Сведение средовых условий, мотивационной регуляции и учебной результативности в одну рамку показывает, что образовательная среда университета действует на академическую успешность по преимуществу опосредованно. Линейной зависимости между объёмом стимулов и результатом нет; есть перенастройка соотношения автономных и контролируемых побуждений, и различия в достижениях объясняются этим соотношением, а не силой побуждения как таковой.

Разведя образовательную среду на нормативно-целевой, коммуникативно-наставнический, инфраструктурно-ресурсный и событийно-признаниевый контуры, модель закрепляет за каждым преимущественно поддерживаемый тип мотивации, и вклад контуров оказывается неодинаковым. Практический вывод

Таблица 3

Мотивационные профили исследовательской активности и сопряжённый характер академической успешности

Профиль	Соотношение автономного и контролируемого компонентов	Характер исследовательского участия	Сопряжённый характер успешности
Автономно-исследовательский	Преобладание автономного	Инициативное, выходящее за рамки требований	Устойчиво высокая, с приращением самостоятельности
Инструментально-достиженческий	Контролируемый при наличии внешней цели	Результативное при действии стимула	Высокая, но чувствительная к смене стимулов
Конформно-исполнительский	Преобладание контролируемого	Воспроизводящее заданные формы	Удовлетворительная, без исследовательского приращения
Индифферентный	Оба компонента ослаблены	Избегающее, минимально необходимое	Неустойчивая, не связанная с исследованием

Источник: составлено автором

отсюда следующий: автономную регуляцию поддерживает коммуникация с научным руководителем; конкурсы, рейтинги и наградные формы при слабом наставническом контуре смещают регуляцию к внешней и при видимом росте вовлечённости ослабляют устойчивый интерес; оснащение лабораторий и доступ к базам данных без сопровождения на мотивацию не влияют.

Связь мотивации с успешностью зависит от профиля. Автономно-исследовательский профиль даёт устойчиво высокие достижения с приращением самостоятельности; инструментально-достиженческий – высокую результативность, чувствительную к смене стимулов; конформно-исполнительский – удовлетворительную успеваемость без исследовательского приращения. Индифферентный профиль, где ослаблены оба компонента, сопряжён с неустойчивой успеваемостью, не связанной с исследованием.

Раз под единым термином «мотивация» эмпирические работы нередко объединяют разнородные профили, агрегированные оценки её связи с успешностью закономерно расходятся: у выборок с преобладанием инструментально-достиженческого типа зависимость выражена отчётливо, у выборок с конформным перевесом она почти не прослеживается. Различение профилей и их привязка к контурам среды это расхождение снимают, и обсуждение переходит от вопроса о наличии связи к вопросу об условиях, при которых складывается продуктивный профиль. Разнонаправленность прежних оценок – от статистически устойчивого влияния у О.А. Комаровой [3] до его фактического отсутствия – отражает неоднородность измеренных совокупностей.

Нормативная рамка высшего образования – ФГОС поколения 3++ и программа «Приоритет-2030» – закрепляет исследовательскую подготовку как обязательный элемент, а выбор средств оставляет университету. Опорной точкой такого выбора становится укрепление наставнического контура среды, поддерживающего автономную мотивацию. Требование сохраняет силу и с вступлением в действие нового перечня направлений подготовки с 1 сентября 2027 г.

Библиографический список

1. Балашов В.В., Пацула А.В., Леньков Р.В., Гайдукова Е.А. Проблема мотивации научной деятельности студентов вуза. *Социологические исследования*. 2016; № 4 (384): 127–130.
2. Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. Вовлеченность студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2023; Т. 23, № 2: 256–271.
3. Комарова О.А. Влияние мотивации студентов на успешность их обучения в высших учебных заведениях. *Человеческий капитал*. 2025; № 4 (196): 97–104.
4. Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Любовь к науке vs вознаграждение: место терминальных и инструментальных мотивов в структуре научно-исследовательской активности студентов. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2024; Т. 17, № 3: 9–24.
5. Шибанкова Л.А. Развитие академической мотивации студентов в современном вузе: структурная модель. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 217–220.
6. Лапин П.М., Балезина Е.А. Мотивация студентов к выполнению научно-исследовательской работы и ее связь с установкой на построение академической карьеры в вузе. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2021; № 4: 662–672.
7. Семенова О.В. Анализ факторов формирования мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в сфере инноваций. *Вестник Самарского университета. Экономика и управление*. 2022; Т. 13, № 2: 141–148.
8. Гришина А.В., Косцова М.В. Отношение студентов вуза к научно-исследовательской деятельности. *Гуманизация образования*. 2023; № 3: 98–107.
9. Андрюшина Е.В., Андрюшков С.А., Григорьева Н.С. Потребности и мотивации студентов к научно-исследовательской работе в условиях современного инновационного образования. *Власть*. 2023; Т. 31, № 4: 162–170.
10. Гарипова Е.Н., Набиева Л.Г., Шакирова Д.Ш., Бронская В.В. и др. Исследование особенностей формирования академической мотивации студентов. *Казанский экономический вестник*. 2022; № 2 (58): 109–122.
11. Силакова В.В. Роль университетов и научно-образовательных центров в формировании региональных экосистем инноваций на основе модели тройной спирали и оценка мультипликаторов знаний в различных институциональных условиях. *Вопросы природопользования*. 2025; Т. 4, № 7: 125–135.
12. Микляева А.В., Безгодова С.А., Панферов В.Н. Удовлетворенность отношениями с научным руководителем у студентов с разной академической мотивацией (на примере студентов психолого-педагогических направлений подготовки). *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2024; Т. 21, № 4: 992–1011.
13. Писарева С.А., Бражник Е.И., Гладкая И.В., Пискунова Е.В., Федорова Н.М. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14, № 1: 25–53.
14. Зинина Ю.М. Взаимосвязь удовлетворенности мотивационных потребностей и академической успешности студентов вуза. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2017; № 2: 97–108.
15. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Толстикова С.Н. Исследование мотивационных детерминант результативности научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей. *Человек и образование*. 2025; № 3 (84): 132–141.

References

1. Balashov V.V., Pacula A.V., Len'kov R.V., Gajdukova E.A. Problema motivacii nauchnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2016; № 4 (384): 127-130.
2. Narbut N.P., Aleshkovskij I.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V., Savina N.E. Vovlechennost' studentov v nauchnuyu rabotu v period obucheniya v vuze: sociologicheskij analiz. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Sociologiya. 2023; T. 23, № 2: 256-271.
3. Komarova O.A. Vliyanie motivacii studentov na uspeshnost' ih obucheniya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Chelovecheskij kapital*. 2025; № 4 (196): 97-104.
4. Ambarova P.A., Shabrova N.V. Lyubov' k nauke vs voznagrazhdenie: mesto terminal'nyh i instrumental'nyh motivov v strukture nauchno-issledovatel'skoj aktivnosti studentov. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. `Ekonomika. Politika*. 2024; T. 17, № 3: 9-24.
5. Shibankova L.A. Razvitie akademicheskoj motivacii studentov v sovremennom vuze: strukturnaya model'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 217-220.
6. Lapin P.M., Balezina E.A. Motivaciya studentov k vypolneniyu nauchno-issledovatel'skoj raboty i ee svyaz' s ustanovkoj na postroenie akademicheskoj kar'ery v vuze. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2021; № 4: 662-672.
7. Semenova O.V. Analiz faktorov formirovaniya motivacii studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v sfere innovacij. *Vestnik Samarskogo universiteta. `Ekonomika i upravlenie*. 2022; T. 13, № 2: 141-148.
8. Grishina A.V., Koscova M.V. Otnoshenie studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2023; № 3: 98-107.
9. Andryushina E.V., Andryushkov S.A., Grigor'eva N.S. Potrebnosti i motivacii studentov k nauchno-issledovatel'skoj rabote v usloviyah sovremennogo innovacionnogo obrazovaniya. *Vlast'*. 2023; T. 31, № 4: 162-170.
10. Garipova E.N., Nabieva L.G., Shakirova D.Sh., Bronskaya V.V. i dr. Issledovanie osobennostej formirovaniya akademicheskoj motivacii studentov. *Kazanskij `ekonomicheskij vestnik*. 2022; № 2 (58): 109-122.
11. Silakova V.V. Rol' universitetov i nauchno-obrazovatel'nyh centrov v formirovanii regional'nyh `ekosistem innovacij na osnove modeli trojnoj spirali i ocenka mul'tiplikatorov znanij v razlichnyh institucional'nyh usloviyah. *Voprosy prirodopol'zovaniya*. 2025; T. 4, № 7: 125-135.
12. Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Panferov V.N. Udovletvorennost' otnosheniyami s nauchnym rukovoditelem u studentov s raznoj akademicheskoj motivaciej (na primere studentov psihologo-pedagogicheskih napravlenij podgotovki). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2024; T. 21, № 4: 992-1011.
13. Pisareva S.A., Brazhnik E.I., Gladkaya I.V., Piskunova E.V., Fedorova N.M. Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Science for Education Today*. 2024; T. 14, № 1: 25-53.
14. Zinina Yu.M. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti motivacionnyh potrebnostej i akademicheskoj uspeshnosti studentov vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2017; № 2: 97-108.
15. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Tolstikova S.N. Issledovanie motivacionnyh determinant rezul'tativnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskih special'nostej. *Chelovek i obrazovanie*. 2025; № 3 (84): 132-141.

Статья поступила в редакцию 14.09.26

УДК 378

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), SPIN-code 57980684, E- mail: avanesova1@mail.ru*
Gruzdev D.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Deputy Head, Department of English (ESL), Nevsky Military University, Russian Ministry of Defence (Moscow, Russia), SPIN-code 6047-9894, E-mail: gru@inbox.ru*

USING VISUAL ANALYSIS TOOLS OF BATTLE PAINTING IN THE PROCESS OF TRAINING MILITARY INTERPRETERS. The article addresses the use of visual sources in the professional training of military translators. The authors propose a methodology for working with battle painting as educational material, enabling cadets to develop skills in systematic observation, structured analysis, and accurate verbalization of professionally significant information in a foreign language. The

paper presents an algorithm for visual analysis adapted from the SALUTE+ military technique, a lesson plan based on F.A. Roubaud's panorama "The Battle of Borodino," and the results of the method's implementation in a cadet group. The dynamics of key indicators (terminological vocabulary increase by 133%, fourfold growth in the proportion of cadets reaching the tactical assessment level, 3.3-fold reduction in identification errors) confirm the pedagogical effectiveness of the proposed approach.

Keywords: **military translation, battle painting, visual analysis, SALUTE+ technique, foreign language teaching, intelligence report, professional training of a translator**

***Т.П. Аванесова**, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
***Д.Ю. Груздев**, канд. филол. наук, доц., зам. нач. каф. английского языка (основного), Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ, г. Москва, E-mail: gru@inbox.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОГО АНАЛИЗА БАТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматривается проблема использования визуальных источников в процессе профессиональной подготовки военных переводчиков. Авторами предлагается методика работы с батальной живописью как с учебным материалом, позволяющим развивать у курсантов навыки системного наблюдения, структурированного анализа и точной вербализации профессионально значимой информации на иностранном языке. Представлен алгоритм визуального анализа, адаптированный на основе военной методики SALUTE +; описана технологическая карта занятия на материале панорамы Ф.А. Рубо «Бородинская битва»; приведены результаты апробации метода в академической группе курсантов военного вуза. Динамика ключевых показателей (прирост терминологической лексики на 133%, рост доли курсантов, достигающих уровня тактической оценки, в 4 раза, снижение ошибок идентификации в 3,3 раза) подтверждает педагогическую эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: **военный перевод, батальная живопись, визуальный анализ, методика SALUTE+, обучение иностранному языку, разведдонесение, профессиональная подготовка переводчика**

Современная геополитическая обстановка и характер военных конфликтов предъявляют качественно новые требования к подготовке военных переводчиков. Сегодня офицер-переводчик все чаще выступает не просто как языковой посредник, но как аналитик, способный интерпретировать информацию, поступающую из разнородных источников, как вербальных, так и визуальных. Фотосъемка, видеозаписи, схемы местности, данные с беспилотных летательных аппаратов, спутниковые снимки – все это становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности военного специалиста. В этих условиях особую значимость приобретает формирование у курсантов навыков визуального анализа, системного наблюдения и точной вербализации увиденного на иностранном (английском) языке. Исходя из этого, отметим, что акцент в обучении военных переводчиков сместился с профессиональной подготовки лингвистов-посредников на аналитиков и интерпретаторов.

Вместе с тем, как показывает анализ педагогической практики, в существующих программах военно-переводческой подготовки основной акцент традиционно делается на текстовые источники – учебные материалы, уставы, техническую документацию и публицистику. Визуальные форматы работы нередко остаются на периферии процесса обучения, что создает противоречие между реальными профессиональными задачами выпускника как переводчика-аналитика широкого профиля и сложившейся системой подготовки, характеризующейся ограниченностью дидактического инструментария, ориентированного преимущественно на текстовые форматы. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования – разработать и апробировать методику использования средств визуального анализа батальной живописи в процессе обучения военных переводчиков, оценить ее педагогическую эффективность.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки военных переводчиков в военном вузе.

Предмет исследования – методика визуального анализа батальной живописи как средство развития навыков наблюдения, анализа и вербализации у курсантов-переводчиков.

Мы предполагаем, что использование визуального анализа батальной живописи в образовательном процессе будет способствовать расширению терминологического аппарата курсантов, развитию навыков системного наблюдения и тактической оценки, а также формированию умения структурировать и точно вербализовать визуальную информацию на иностранном языке в формате военного донесения.

В соответствии с поставленной целью были определены нижеследующие задачи исследования:

– обосновать дидактический потенциал батальной живописи как учебного материала в подготовке военных переводчиков;

– разработать алгоритм визуального анализа на основе методики SALUTE +;

– апробировать предложенную методику в ходе педагогического эксперимента;

– оценить динамику развития навыков визуального анализа, терминологической точности и тактической оценки у курсантов экспериментальной группы.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач применялся комплекс методов исследования: теоретических (анализ научной литературы по лингводидактике, теории перевода, педагогике высшей школы, военной истории, искусствоведению; моделирование учебного процесса; обобщение дидактического материала), эмпирических (педагогический эксперимент, включенное наблюдение за деятельностью курсантов, анализ продуктов деятельности (устных и письменных донесений) и методы количественно-качественной обработки данных (контент-анализ, шкалирование, описательная статистика, сравнительный анализ). Сочетание указанных методов обеспечило достоверность полученных результатов и обоснованность сделанных выводов.

Научная новизна исследования заключается в нескольких положениях. Батальная живопись введена в дидактический оборот подготовки военных переводчиков не как иллюстративный материал, а как полноценный профессионально ориентированный учебный текст, требующий системного декодирования и вербализации на иностранном языке. Разработан и апробирован оригинальный алгоритм визуального анализа SALUTE+ (адаптированный на основе военной методики SALUTE с добавлением параметров Morale и Key Figures), который систематизирует процесс перевода визуальной информации в структурированное военное донесение. Предложена технологическая карта занятия, интегрирующая данный алгоритм с элементами ролевого моделирования профессиональной деятельности. Выявлены и систематизированы дидактические свойства батальной живописи, значимые для обучения военных переводчиков. Экспериментально подтверждена педагогическая эффективность предложенной методики на основе количественных показателей (прирост терминологической точности; рост числа курсантов, способных к тактической оценке; снижение ошибок идентификации). Обоснована возможность экстраполяции разработанного алгоритма на другие виды визуальных источников (фотографии, видео, схемы).

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании дидактического потенциала батальной живописи как учебного материала; разработке алгоритма визуального анализа SALUTE+; расширении теоретических представлений о роли визуальных источников в обучении иностранному языку в военном вузе; развитии междисциплинарного подхода в преподавании, интегрирующего лингводидактику, искусствоведение, униформологию и военную историю.

Практическая значимость исследования определяется разработанным комплектом методических материалов (технологическая карта занятия, памятка-алгоритм, шаблон чек-листа, критерии оценки), возможностью использования предложенной методики в практике преподавания иностранного языка в военных и гражданских вузах, а также экстраполяцией разработанного алгоритма на другие виды визуальных источников.

Для проведения исследования нами сформирована методологическая основа использования живописи в профессиональной подготовке специалистов, работающих с визуальной информацией. В нее вошли труды Б.М. Неменского, М.С. Кагана в области эстетического воспитания, а также Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова, И.А. Стернина в сфере лингвокультурологии [1–4]. Данные работы позволяют рассматривать живопись как средство, используемое в образовательном процессе для формирования культурной грамотности, фоновых знаний и ценностных ориентаций. Особое место в фундаменте нашего исследования занимают труды Ю.М. Лотмана, Р. Барта, У. Эко, посвященные семиотике искусства и анализу визуального текста [5; 6; 7]. Их идеи о многослойности художественного образа, о «считывании» культурных кодов и символов, безусловно, актуальны для заявленной темы и требуют дальнейшей разработки в рамках педагогики высшей военной школы.

В зарубежной литературе вопросы визуальной грамотности (visual literacy) и ее развития в процессе обучения активно разрабатывают П. Мессарис, Д. Бакингем, Д. Дебес в рамках теории медиаобразования и критического мышления [8; 9; 10]. Следует отметить интерес отдельных исследователей к использованию инструментов из искусствоведческого «арсенала» для развития наблюдательности у будущих военных специалистов. Так, например, Х. де Джонг и Ф. Бодет

пришли к выводу о том, что «изучение взаимосвязи между формой, содержанием и функцией в знаковых образах войны положительно влияет на понимание курсантами и мичманами сложной природы конфликта, войны и военных действий, а также обязанностей офицера в этой области» [11, с. 211]. Вместе с тем отметим, что системное исследование, интегрирующее визуальный анализ живописи в процесс формирования конкретных компетенций военного переводчика, на настоящий момент отсутствует как в отечественной, так и в зарубежной науке.

Анализ степени изученности проблемы позволяет констатировать наличие противоречий между высоким дидактическим потенциалом изобразительного искусства, особенно батальной живописи, и фрагментарностью его использования в практике преподавания иностранного языка в военном вузе; а также между требованиями современной геополитической ситуации к уровню подготовки военного переводчика и недостаточной степенью разработанности междисциплинарных подходов, объединяющих лингводидактику, искусствоведение и военную науку.

Наш подход ориентирован на междисциплинарный характер и интегрирует знания и методы из нескольких научных областей: лингводидактики и теории перевода, искусствоведения и семиотики искусства, военной истории, психологии восприятия и когнитивной лингвистики. На пересечении этих дисциплин возникает эстетический подход к обучению – не как способ «приобщения к прекрасному», а как дидактическая стратегия, использующая произведения изобразительного искусства в качестве сложных, многослойных визуальных текстов, требующих активного декодирования, анализа и последующей вербализации на иностранном языке.

В традиционной педагогике термин «эстетический подход» чаще всего ассоциируется с процессами воспитания, развития вкуса, приобщения к культурным ценностям. Такой подход восходит к идеям классической педагогики (Ф. Шиллер, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский), согласно которым эстетическое начало есть фундаментальная характеристика гармонично развитой личности [12; 13; 14].

В контексте настоящего исследования мы обратились к эстетическому подходу как дидактической стратегии, в рамках которой искусство выступает не столько объектом созерцания и воспитания, сколько инструментом познания, анализа и профессионально ориентированной интерпретации. Это согласуется с современными представлениями в сфере психологии восприятия, которые основаны на утверждении британского нейробиолога и психолога Д. Марра о том, что визуальная информация воспринимается мозгом целостно, нелинейно, на основе предыдущего опыта и вероятностных догадок и требует активной интерпретационной работы [15, с. 19–22]. С этой позиции эстетический подход становится способом развития когнитивных навыков, среди которых – наблюдательность, системность мышления, способность к декодированию сложных знаковых систем и вербализации невербального содержания, выраженного языком изобразительного искусства [16, с. 193–194]. В современной лингводидактике эстетический подход успешно используется в ходе анализа произведений изобразительного искусства при отработке языковых структур и формировании межкультурной компетенции [17, с. 301].

Обратим внимание на то, что в предлагаемой нами методике эстетический подход не заменяет традиционные методы обучения, но существенно расширяет их инструментарий, вводя в учебный процесс материал, который по своей природе является многомерным, культурно насыщенным и неоднозначным, что создает оптимальные условия для развития аналитического мышления. В обучении будущих переводчиков эстетический подход выступает многогранным дидактическим инструментом, который развивает способность воспринимать и интерпретировать невербальную и имплицитную информацию; формирует навыки структурного анализа сложных знаковых систем; расширяет терминологический аппарат через контекстное погружение в культурно-исторический материал; моделирует профессиональные ситуации работы с визуальными и культурно-насыщенными источниками.

Обращение к батальной живописи как учебному материалу обусловлено ее уникальными дидактическими свойствами. Батальное полотно одновременно содержит информацию нескольких уровней: топографического (рельеф местности, гидрография, фортификационные сооружения, населенные пункты), тактического (построения войск, направления атак, позиции артиллерии), униформологического (детали обмундирования, знаки различия, вооружение), психологического (позы, жесты, мимика, моральное состояние участников), культурно-символического (знамена, эмблемы, аллегорические элементы, характерные для конкретной эпохи и культуры), композиционного (динамика сцены, фокус внимания художника, соотношение центра и периферии, светотеневые и цветовые акценты). Каждый из этих уровней требует от переводчика-аналитика специальных знаний и навыков декодирования. В отличие от текста, где информация подана последовательно и линейно, картина требует нелинейного, «сканирующего» восприятия, вынуждающего смотрящего самостоятельно выстраивать последовательность анализа и приоритеты.

В отличие от учебных текстов, картина предъявляет информацию целостно, одномоментно и нелинейно, что вынуждает курсанта не просто «читать», а активно воспринимать визуальную информацию, вычленять главное и выстраивать иерархию наблюдаемых элементов. Так, сцена боя, запечатленная художником, содержит все ключевые параметры, значимые для военного специалиста: топографию местности и позиционирование сторон; тактические построения и маневры; униформу, вооружение и знаки различия; морально-психологическое состояние участников (через позы, жесты, мимику); культурно-исторический контекст и символический подтекст. Перевод визуального материала такого уровня сложности в формат структурированного устного или письменного донесения на иностранном языке моделирует реальную профессиональную задачу, с которой военный переводчик может столкнуться при работе с разведывательными материалами и трофейной документацией, при общении с иностранными коллегами в ходе совместных мероприятий.

Работа с батальным полотном моделирует ряд профессиональных задач военного переводчика, включающих описание обстановки по визуальным данным (аналог работы с фото- и видеоматериалами разведки); идентификацию сил и средств (аналог анализа униформы и вооружения на фотографиях); оценку морально-психологического состояния (аналог анализа поведения участников событий по видеозаписи); интерпретацию культурно-специфического контекста (аналог работы с местными источниками информации).

Крупные батальные полотна, как правило, создавались художниками либо по горячим следам событий, либо с привлечением исторических консультантов и участников. Как следствие, представленные в них образцы униформы, вооружения, тактических построений и архитектуры обладают высокой степенью достоверности, что позволяет использовать их как надежный источник информации для развития профессиональной терминологической базы.

Живопись уникально передает язык тела, позы, жесты, взаиморасположение участников, что делает ее незаменимым тренировочным материалом для развития навыка «считывания» невербальных сигналов как одного из ключевых в деятельности военного переводчика при работе с допросами и переговорами или при анализе поведения должностных лиц.

Центральным элементом разработанной нами методики является алгоритм анализа живописного произведения, построенный на основе адаптированной для учебных целей военной методики SALUTE (Size, Activity, Location, Unit, Time, Equipment) с добавлением двух параметров: Morale (моральное состояние) и Key Figures (ключевые личности) (см. табл. 1). Использование данного алгоритма позволяет преобразовать хаотичное восприятие визуального материала в упорядоченный процесс системного наблюдения.

Экспериментальная работа проводилась на базе Военного университета им. князя Александра Невского МО РФ в период с 02.03.2026 по 27.03.2026 на практических занятиях по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» (английский) с курсантами 2 курса направления подготовки 45.03.02 Перевод и переводоведение факультета иностранных языков.

В эксперименте приняла участие академическая группа курсантов общей численностью 10 человек. Все курсанты были предварительно ознакомлены с целями, задачами и процедурой исследования.

Цель – апробация разработанной методики работы с батальной живописью в экспериментальной группе.

В течение практического занятия (2 академических часа) курсанты экспериментальной группы работали с фрагментом панорамы Франца Алексеевича Рубо «Бородинская битва» (1905–1912). Выбор данного произведения неслучаен и обусловлен несколькими параметрами: во-первых, панорама обладает высокой информационной плотностью, представляя сотни детализированных фигур, элементы униформы, вооружения и тактических построений; во-вторых, она соз-

Таблица 1

Алгоритм анализа живописного произведения по методике SALUTE +

Параметр	Содержание анализа	Примеры лексики на английском языке
S (Size)	Приблизительная численность сил, количество орудий	approximately battalion strength, battery of 8 guns
A (Activity)	Характер действий: атака, оборона, отступление	launching an assault, holding the line, outflanking
L (Location)	Топография: высоты, укрепления, водные преграды	earthworks, ridge, flèche, redoubt
U (Unit)	Принадлежность по униформе, знаменам, гербам	line infantry, grenadiers, cuirassiers
T (Time)	Время суток, погода, сезон	dawn, dusk, overcast, muddy terrain
E (Equipment)	Вооружение, обмундирование, снаряжение	musket, bayonet, shako, greatcoat
+Morale	Моральное состояние: позы, мимика, порядок/беспорядок	high morale, wavering, steadfast
+Key Figures	Идентификация командующих по внешним признакам	commander, standard-bearer, staff officer

давалась с участием военных историков и ветеранов, что обеспечивает высокую степень исторической достоверности; в-третьих, наличие противоборствующих сторон с различной униформой, тактикой и культурными кодами позволяет развивать навыки сравнительного анализа, критически важные для военного переводчика.

В технологической карте занятия представлены тема, цель, используемый учебный материал, целевой язык, время и формы работы, а также этапы эксперимента.

Тема занятия – «Составление разведдонесения по результатам визуального анализа батального полотна». Цель – формирование навыков структурированного визуального анализа с последующей вербализацией результатов на английском языке в формате военного брифинга. В качестве учебного материала выбран фрагмент панорамы Ф.А. Рубо «Бородинская битва» (бой за Багратионовы флеши) в цифровом формате с возможностью масштабирования. Целевой язык – английский. Продолжительность занятия – 2 академических часа (90 минут). Намечены индивидуальная, парная, групповая (с элементами ролевой игры «Доклад командованию») формы работы.

На первом, вводном, этапе (5 мин.) преподаватель показывает картину без предварительного комментария. Далее следует постановка задачи: «Вы – офицер связи при союзном командовании. Вам поступил визуальный материал с поля боя. Ваша задача – проанализировать обстановку и подготовить краткое устное донесение на английском языке для старшего офицера». От курсантов требуется восприятие изображения, фиксация первых впечатлений, а также формулировка первоначальной гипотезы о содержании и масштабе события.

На втором этапе – «Индивидуальный анализ (SALUTE+)» (15 мин.) – преподаватель раздает памятки с алгоритмом SALUTE + (Size, Activity, Location, Unit, Time, Equipment, +Morale, +Key Figures); консультирует при возникновении у курсантов вопросов. Курсанты заполняют чек-листы, фиксируя ключевые параметры в письменной форме с использованием английской терминологии. Ниже приводим пример чек-листа с вариантом его заполнения (см. табл. 2).

На третьем этапе – «Обсуждение и уточнение» – происходит работа в группах по 2–3 человека (10 мин.). Преподаватель наблюдает и корректирует терминологические ошибки. Курсанты сверяют наблюдения, обсуждают различия (варианты) в интерпретации, взаимно проверяют терминологическую корректность.

На четвертый этап – «Подготовка брифинга» – отводится 12 минут. За это время курсантам нужно подготовить устное донесение. Отслеживая временной регламент, преподаватель готовит обучающихся к брифингу. Курсанты, структурируя собранную информацию, составляют связное устное высказывание по схеме: введение → описание сил сторон → характеристика действий → тактическая оценка → выводы.

Ниже приводится пример устного донесения (брифинга) курсанта.

“Intelligence Report: Battle Scene Analysis

Good morning, gentlemen. This is a preliminary analysis of the visual intelligence material depicting the ongoing engagement between Russian and French forces, presumably during the Napoleonic campaign.

General Situation: The scene represents a large-scale frontal assault conducted by the French on Russian defensive positions. The Russians are firmly entrenched in field fortifications known as “flèches”, located on elevated ground, which provides them a significant tactical advantage.

Force Disposition and Strength: The Russian defenders appear to consist of approximately a battalion of infantry, supported by a powerful artillery battery of at least eight howitzers. Their position is reinforced by the terrain – the right flank is protected by a dense forest. The French attacking force is numerically superior, comprising a full infantry regiment (around 800 men) supported by two artillery batteries and a squadron of cuirassiers positioned on their right flank, likely to execute a pincer movement.

Current Activity and Dynamics: The French infantry is advancing in columns despite taking heavy casualties from Russian canister shots. The Russian artillery is actively engaging, creating a defensive fire zone that temporarily disrupts the French assault columns. Meanwhile, the French cavalry is maneuvering to outflank the Russian left, which represents the most immediate threat to the defenders’ integrity. The Russian officer visibly encourages his troops, maintaining steady morale among the defenders.

Tactical Assessment and Conclusion

French Tactics: They are employing a combined arms approach – frontal pressure by infantry, supported by artillery, combined with a flanking cavalry maneuver.

Russian Defense: Effective use of terrain and prepared positions; artillery is the key factor currently holding the line.

Forecast: The outcome will depend on whether the Russian artillery can maintain its fire rate to break the French columns before the flanking cavalry successfully turns the position. If the flank is turned, the Russian battalion risks being encircled.

Overall Assessment: The situation is critical. French numerical superiority is pressing, but the Russian defensive position remains viable. Any reinforcements arriving to support the Russian center would likely stabilize the front.

In my judgment, the French is committing significant reserves to this sector, indicating its strategic importance. However, the defensive advantages of the terrain and the determined resistance suggest that a breakthrough will be costly and not immediate. Further intelligence on the availability of reserves is required for a complete operational assessment”.

Данный текст демонстрирует применение профессиональной лексики, четкую логико-структурную организацию и наличие тактической оценки – основных маркеров сформированной аналитической компетенции.

Пятый этап «Презентация (доклад командованию)» (12 мин.) – это брифинг, время публичных выступлений на английском языке, на каждое их которых отводится 2-3 минуты. Преподаватель, исполняя роль «командования», задает уточняющие вопросы.

Таблица 2

Чек-лист (анализ по методике SALUTE +)

Курсант: Фамилия И.О. Группа: Шифр группы Дата: 00.00.0000 Произведение: Ф.А. Рубо, фрагмент панорамы «Бородинская битва» (центральный фрагмент сражения за Багратионовы флеши).		
Параметр	Наблюдения (на русском языке)	Термины на английском языке
S (Size)	Со стороны русских: примерно батальон пехоты (ок. 400 чел.), 6–8 орудий. Со стороны французов: до полка пехоты (ок. 800 чел.), 10–12 орудий, кавалерийский эскадрон (до 150 чел.) на фланге для охвата	approximately battalion strength (400 men), 8 guns battery, regiment of infantry (800 men), cavalry squadron (150 men)
A (Activity)	Французы атакуют укрепления. Русские обороняются, ведут артиллерийский огонь. На фланге французская кавалерия готовится к охвату	launching frontal assault on earthworks, holding defensive positions, artillery firing canister shot, cavalry preparing flanking maneuver
L (Location)	Ключевые укрепления (флеши) расположены на возвышенности. Перед ними – открытая местность с пересеченным рельефом. Правый фланг русских прикрыт лесным массивом	field fortifications on elevated ground (flèches), open terrain, wooded area on the right flank
U (Unit)	Идентификация по униформе: русская пехота в зеленых мундирах, артиллеристы в черных киверах. У французов пехота в синих шинелях, кирасиры – в кирасах. Войска идентифицируются по государственным знаменам и штандартам	Russian infantry in green uniforms, gunners in black shakos, French infantry in blue greatcoats, cuirassiers in cuirasses, battle standards
T (Time)	Дневное время, погода ясная, осень (определяется на основе косых теней и особенностей растительности)	mid-day, clear weather, autumn, long shadows indicating afternoon
E (Equipment)	Русские вооружены гладкоствольными ружьями со штыками, полевыми орудиями (единороги – гаубицы). Французы – ружьями, саблями, легкими полевыми пушками (Gribeauval system)	smoothbore muskets with bayonets, howitzers (unicorns), field guns, sabres
+Morale	Русские демонстрируют стойкость, держатся стойко, но видны потери (раненые) в первой линии. Французы проявляют решимость, но начинают колебаться под плотным картечным огнем	high morale, steadfast defence, determined assault, wavering under heavy fire, casualties visible
+Key Figures	Русский офицер в центре укрепления с поднятой саблей (вероятно, командующий обороной флешей). Французский командир на коне справа, указывающий жестом направление решающей атаки	Russian officer with raised sabre rallying troops, French commander on horseback directing assault

«Рефлексия и разбор ошибок» – шестой, заключительный, этап (6 мин.), включающий групповое обсуждение вопросов преподавателя: «Что было сложным?», «Какие детали упущены?», «Какие термины вызвали затруднения?». Курсанты формируют список новых терминов и стратегий, а также оценивают выступления – и собственное, и своих одногруппников.

По итогам работы с визуальным источником в группе были выявлены следующие типичные ошибки: некорректное использование пространственных предлогов (*near the right* вместо *on the right flank*), смешение терминов (*gun* vs. *howitzer*), пропуск оценки морального состояния и характеристик ключевых фигур. В связи с этим необходимы дополнительная тренировка топографической лексики и акцент на + Morale как на обязательный пункт.

Сильными сторонами испытуемых, на наш взгляд, стали уверенное использование тактической лексики (*flanking maneuver*, *frontal assault*, *canister shot*) и способность курсантов выстраивать причинно-следственные связи, что демонстрирует эффективность алгоритма для развития тактического мышления. Стоит особо отметить интерес к военной символике одного из курсантов, написавшего, что «разорванное знамя русских символизирует сопротивление». Данное обстоятельство приводит к мысли о перспективности дополнения предложенной методики культурно-символическим анализом.

Педагогическая эффективность разработанного метода подтверждается нижеследующими ключевыми моментами, выявленными в ходе анализа проведенного эксперимента в группе из 10 обучающихся.

Применение чек-листа SALUTE + позволило структурировать отдельные визуальные образы в единую систему. Число курсантов, составляющих донесение с использованием профессионально значимых категорий, увеличилось с 4 до 9 человек.

Детальное рассмотрение картины мотивировало курсантов к использованию терминов. Так, отсутствие понятия в активном словаре стимулировало самостоятельный поиск и привело к увеличению средней терминологической насыщенности донесений с 6 до 14 единиц специальной лексики.

В ходе эксперимента курсанты от описания увиденного перешли к анализу и оценке. Так, на начальном этапе большинство работ ограничивалось такими фразами, как, например, *a lot of soldiers are fighting*. На контрольном этапе курсанты уже уверенно выстраивали причинно-следственные связи: *The cavalry is maneuvering to outflank..., Artillery fire is disrupting the columns....* Число обучающихся, достигших уровня тактической оценки, увеличилось с 2 до 6.

О развитии межкультурной и семиотической чувствительности, выходящей за рамки формальной лингвистической компетенции, свидетельствует тот факт, что 4 курсанта обратили внимание на эстетический и символический подтексты картины (a torn banner, the soldiers' poses, the tragedy of the situation), выйдя за рамки тактического отчета.

Данный пример работы с картиной наглядно демонстрирует, как батальная живопись (в нашем случае – панорама Ф.А. Рубо) перестает быть объектом эстетического созерцания и превращается в многослойный профессиональный текст, подлежащий декодированию, анализу и вербализации на иностранном языке. В отличие от традиционных учебных заданий (чтение текста, перевод, лексический диктант), работа с картиной требует от курсанта активного восприятия, выстраивания иерархии информации (от размеров сил до морального духа) и самостоятельного формулирования тактических выводов на основе неполных данных. Это в точности моделирует реальную профессиональную задачу военного переводчика-аналитика, которому часто приходится работать с разнородными визуальными источниками (снимки, схемы, видео) в условиях дефицита времени и сопутствующего текстового контекста.

Об успешности эксперимента свидетельствует живой интерес курсантов, вызванный работой с живописным произведением, при которой, в сравнении с традиционными текстовыми упражнениями, у обучающихся снижалась утомляемость, повышалась мотивация. Формат «доклада командованию» создавал ощущение профессиональной значимости выполненной задачи, усиливая вовлеченность и ответственность за качество донесения. Кроме того, междисциплинарный характер эксперимента вызывал у курсантов ощущение «настоящей», целостной работы, интегрируя знания из истории, тактики, униформологии, искусствоведения, лингвистики. Работа в группах стала форматом, позволившим видеть альтернативные интерпретации, упущенные детали, и расширить горизонты восприятия. Четкая структура алгоритма SALUTE+ дала курсантам наглядный план действий, уверенность, снизила тревожность перед выполнением задания.

Проведенное исследование подтвердило, что использование средств визуального анализа батальной живописи является эффективным методом обучения военных переводчиков. Батальная живопись обладает высоким дидактическим потенциалом благодаря информационной плотности, исторической достоверности, наличию тактических и культурных маркеров.

Разработанный алгоритм визуального анализа SALUTE+ позволяет систематизировать процесс наблюдения и структурировать информацию по профессионально значимым категориям. Апробация методики на материале фрагмента панорамы Ф.А. Рубо «Бородинская битва» показала значительную положительную динамику: расширение терминологического аппарата; развитие навыков системного наблюдения и тактической оценки; формирование способности распознавать культурно-символический подтекст; снижение ошибок идентификации. Метод может быть рекомендован к внедрению в практику преподавания иностранного языка в военных вузах, а также при подготовке гражданских специалистов в области перевода и анализа визуальной информации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией предложенного алгоритма для работы с современными визуальными материалами (видео с БПЛА, спутниковые снимки) и созданием электронных образовательных ресурсов на его основе.

Библиографический список

1. Неменский Б.М. *Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания.* Москва: Просвещение, 1987.
2. Каган М.С. *Философия культуры.* Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык, 1990.
4. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение.* Москва: Флинта: Наука, 2006.
5. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста.* Москва: Искусство, 1970.
6. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Перевод Г.К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989.
7. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию.* Перевод В.Г. Резник, А.Г. Погоняйло. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2006.
8. Messaris P. *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality.* Boulder: Westview Press, 1994.
9. Buckingham D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
10. Debes J. The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction.* 1969; Vol. 14, № 8: 25–27.
11. Jong de H., Baudet F. Iconic Images and Military Education: A Delicate Relationship. In: Klinkert W., Bollen M., Jansen M., de Jong H., Kramer EH., Vos L. (eds) *NL ARMS Netherlands Annual Review of Military Studies 2019.* NL ARMS. T.M.C. Asser Press, The Hague, 2019: 211–229.
12. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. *Собрание сочинений:* в 7 т. Москва: ГИХЛ, 1957; Т. 6: 251–358.
13. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии.* Москва: Фаир-Пресс, 2004.
14. Сухомлинский В.А. *О воспитании.* Москва: Школьная Пресса, 2003.
15. Марр Д. *Зрение: Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов*. Перевод Н.Г. Гуревич. Москва: Радио и связь, 1987.
16. Аванесова Т.П., Вычужанова Л.К., Груздев Д.Ю. Эстетический подход к процессу формирования языковой и культурной компетенций у курсантов направления «Перевод и переводоведение». *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 3 (118): 191–196.
17. Кордон Т.А., Егошина А.Ю. Роль визуального искусства в процессе обучения иностранному языку. *Социально-экономические процессы современного общества:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2025: 296–300.

References

1. Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty: o problemah `esteticheskogo vospitaniya.* Moskva: Prosveschenie, 1987.
2. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury.* Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1996.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva: Russkij yazyk, 1990.
4. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
5. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta.* Moskva: Iskusstvo, 1970.
6. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika.* Perevod G.K. Kosikova. Moskva: Progress, 1989.
7. `Eko U. *Otsutstvuyuschaya struktura. Vvedenie v semiologiyu.* Perevod V.G. Reznik, A.G. Pogonyajlo. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2006.
8. Messaris P. *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality.* Boulder: Westview Press, 1994.
9. Buckingham D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
10. Debes J. The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction.* 1969; Vol. 14, № 8: 25-27.
11. Jong de H., Baudet F. Iconic Images and Military Education: A Delicate Relationship. In: Klinkert W., Bollen M., Jansen M., de Jong H., Kramer EH., Vos L. (eds) *NL ARMS Netherlands Annual Review of Military Studies 2019.* NL ARMS. T.M.C. Asser Press, The Hague, 2019: 211-229.
12. Shiller F. Pis'ma ob `esteticheskom vospitanii cheloveka. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. Moskva: GIHL, 1957; T. 6: 251-358.
13. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoj antropologii.* Moskva: Fair-Press, 2004.

14. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii.* Moskva: Shkol'naya Pressa, 2003.
15. Marr D. *Zrenie: Informacionnyj podhod k izucheniyu predstavleniya i obrabotki zritel'nyh obrazov*. Perevod N.G. Gurevich. Moskva: Radio i svyaz', 1987.
16. Avanesova T.P., Vychuzhanova L.K., Gruzdev D.Yu. `Esteticheskij podhod k processu formirovaniya yazykovoj i kul'turnoj kompetencij u kursantov napravleniya «Perevod i perevodovedenie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 3 (118): 191-196.
17. Kordon T.A., Egoshina A.Yu. Rol' vizual'nogo iskusstva v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Social'no-`ekonomicheskie processy sovremennogo obschestva:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'skij dom «Sreda», 2025: 296-300.

Статья поступила в редакцию 14.09.26

УДК 378.14:359

Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*
Syusyuka E.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: sollain66@rambler.ru*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF LABORATORY WORKSHOP AT THE STAGE OF BASIC TRAINING FOR THE MARITIME FLEET PERSONNEL. The article is devoted to the development of an innovative pedagogical technology for a laboratory workshop in the physics course with computer support. The laboratory workshop serves as an important component of physics education, and its modernization based on progressive pedagogical and information technologies is a relevant task. The aim of the study is to develop a new technology for a laboratory workshop as part of a basic academic discipline, based on an invariant set of teaching and methodological materials for laboratory exercises, relying on axiological and system-activity approaches. The article presents a structural diagram of this set, discloses the content of its components and their functions. The scientific novelty of the research lies in the proposed laboratory workshop technology, which ensures personalization of cadets' learning activities, variability and professional orientation of laboratory tasks, systematic guidance during the experiment and discussion of its results. The authors highlight the methodological features of the developed technology, the implementation of which opens up promising opportunities for improving the effectiveness of forming basic subject knowledge and competencies in unity with their professional orientation.

Keywords: **laboratory workshop, pedagogical technology, didactic support, personalization of learning activities**

С.А. Баляева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*
Е.Н. Сюсюка*, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sollain66@rambler.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА НА ЭТАПЕ БАЗИСНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ МОРСКОГО ФЛОТА

Статья посвящена разработке инновационной педагогической технологии лабораторного практикума по курсу физики с компьютерной поддержкой. Лабораторный практикум выступает важным звеном физического образования, и его модернизация на основе прогрессивных педагогических и информационных технологий является актуальной задачей. Цель исследования составляет разработка новой технологии лабораторного практикума базисной учебной дисциплины на основе инвариантного комплекса учебно-методических материалов для лабораторных работ с опорой на аксиологический и системно-деятельностный подходы. Представлена структурная схема этого комплекса, раскрыто содержание его компонентов и их функции. Научную новизну исследования авторы видят в предложенной технологии лабораторного практикума, которая обеспечивает персонализацию учебной деятельности курсантов, вариативность и профессиональную направленность лабораторных заданий, системную ориентировку при выполнении эксперимента и обсуждения его результатов. Авторы выделяют методические особенности разработанной технологии, реализация которой открывает перспективные возможности повышения эффективности формирования базисных предметных знаний и компетенций в единстве с их профессиональной направленностью.

Ключевые слова: **лабораторный практикум, педагогическая технология, дидактическое обеспечение, персонализация учебной деятельности**

Актуальность исследования связана с тем, что глобальная цифровизация общества вызывает ускоренное развитие всех уровней общественной жизни, в первую очередь – образовательной сферы. В этой связи перед высшей школой стоят новые важные задачи, среди которых приоритетными являются расширение и углубление подготовки специалистов по программам профессионалитета и специалитета с использованием прогрессивных педагогических технологий. Для решения этих задач необходимы инновационные подходы к проектированию содержания и программ учебных дисциплин, видов учебной деятельности на всех этапах образовательной системы, начиная с базисной подготовки.

Повышение требований к общенаучной составляющей высшего морского образования ставит вопрос о реновации образовательных ресурсов базисной подготовки, широком использовании активных методов овладения знаниями, персонализированных маршрутов обучения, интенсификации учебного процесса на основе достижений и средств информационных технологий. В морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова с его широким спектром специальностей решению этих задач придается особое значение [1].

В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов для достижения высокого уровня подготовки специалистов морского флота на первый план выступает задача формирования у курсантов на этапе изучения основных учебных дисциплин профессиональной направленности базисной системы знаний в единстве с общекультурными и профессиональными компетенциями [2]. Актуальность этой задачи определила выбор объекта и предмета исследования.

Объект исследования: базисная подготовка кадров в морском университете.

Предмет исследования: лабораторный практикум по курсу физики.

Цель исследования: разработка новой технологии лабораторного практикума на этапе базисной подготовки.

Наше исследование проводилось на материале курса физики, поскольку он является фундаментальным звеном цикла базисных учебных дисциплин.

Оптимизация взаимодействия между преподавателем и курсантами в процессе формирующих учебных занятий, таких как лабораторный практикум в курсе физики, закладывает фундамент общих компетенций и навыков, формируемых в процессе изучения смежных и специальных учебных дисциплин.

Важность физического лабораторного практикума в подготовке квалифицированных специалистов в области морского транспорта трудно переоценить. Именно здесь, сталкиваясь с реальными физическими явлениями, курсанты учатся применять теоретические знания на практике, анализировать и интерпретировать полученные данные, а также оценивать погрешности измерений. Физический практикум – это платформа, на которой будущие инженеры учатся видеть за формулами и уравнениями предметно-специфическую и профессиональную реальности.

В ходе выполнения лабораторных работ курсанты не только воспроизводят известные эксперименты, но и проводят собственные исследования, что стимулирует их научную любознательность и развивает навыки самостоятельной работы. Работа в команде, обсуждение результатов, поиск оптимальных решений формируют коммуникативные навыки курсантов и умения обосновывать свою позицию.

Различные аспекты педагогических технологий, повышающих эффективность управления учебной деятельностью курсантов на аудиторных формирующих занятиях, таких как лабораторные работы, практические и тренажерные занятия, раскрыты в научных трудах А.М. Зимина, И.П. Норенкова, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной и др. [3–6]. Т.П. Аванесова, С.А. Баляева, В.А. Митрахович и др. исследуют подходы к проектированию лабораторных руководств, учебно-методических и учебных пособий, особенностью которых выступает выделение персонализированных маршрутов обучения, обеспечивающих успешность интеграции базовых компонентов в систему профессионального инженерно-морского знания [7; 8]. Проблемы развития учебно-методических ресурсов формирующих занятий в морском университете, формирования профессиональных компетенций рассмотрены такими учеными, как Т.П. Гордиенко, И.И. Макашина, Н.Ю. Сафонцева, В.Ф. Тенищева, А.Н. Томилин, Е.В. Хекерт и др. [9; 10; 11].

Задачи исследования состоят в следующем:

– провести анализ традиционной технологии лабораторного практикума на этапе базисной подготовки морских специалистов;

– разработать требования к комплексу учебно-методических материалов, предназначенных для дидактического обеспечения лабораторных работ, с позиций персонализации обучения и сконструировать инновационную технологию лабораторного практикума;

– разработать модульную структуру и содержание инвариантного комплекса учебно-методических материалов по всем этапам выполнения лабораторных работ: подготовительному, экспериментальному, исследовательскому, контрольно-коррекционному и диагностическому;

– провести апробацию и экспериментально проверить эффективность созданного учебно-методического обеспечения лабораторного практикума.

Научная новизна исследования:

– предложена инновационная технология лабораторного практикума с инвариантным комплексом учебно-методических материалов, включающим мотивационно-целевой, теоретико-аналитический, ориентировочный, поисково-исследовательский и диагностический блоки, обеспечивающие учебную деятельность курсантов в направлении ее персонализации на всех этапах лабораторного практикума;

– раскрыта структурная схема инвариантного комплекса дидактических материалов к лабораторному практикуму, выделены функции и содержательный состав его компонентов; выявлены методические особенности лабораторного практикума, разработанного на кафедре физики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выделены требования и раскрыто содержание педагогического подхода к построению инновационной технологии физического лабораторного практикума с компьютерной поддержкой и учетом направлений персонализации учебной деятельности курсантов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– представлены рекомендации к организационно-методической и диагностической составляющим технологии физического лабораторного практикума;

– апробирован и внедрен инвариантный комплекс дидактического обеспечения лабораторного практикума в учебный процесс морского университета;

– разработаны рекомендации и руководства к лабораторным работам и учебно-практическое пособие по тестированию, которые могут быть использованы в процессе лабораторного практикума и для других специальностей и направлений подготовки в высших и средних морских учебных заведениях.

Рассмотрим организацию лабораторного практикума по физике для группы плавательных и береговых специальностей, обеспечивающих управление и техническую эксплуатация флота на водных путях; логистику и организацию перегрузочных процессов в транспортных узлах и портах; эксплуатацию наземных транспортно-технологических средств. Программа по курсу физики на этапе базисной подготовки специалистов по этим направлениям предусматривает 3 семестра, 432 аудиторных часов, из них – 50 часов лабораторных работ. В первом семестре тематика работ соответствует разделам «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», во втором – Электромагнетизм», в третьем – «Оптика и ядерная физика».

Важность выполнения лабораторных работ для данной группы специальностей заключается в формировании определенных компетенций: способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (УК-1); способности проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять экспериментальные данные (ОПК-3); способности применять инструментарий формализации инженерных, научно-технических задач, использовать прикладное программное обеспечение при расчете, моделировании и проектировании технических объектов и технологических процессов (ОПК-5) [12].

Для формирования данных компетенций и приобретения практических навыков и умений по физике в процессе лабораторного практикума необходимо организовать работу курсантов так, чтобы они были активно вовлечены в процесс подготовки и проведения опытных испытаний. Особое внимание необходимо уделить практической направленности тех или иных физических законов в рамках формируемых компетенций для той или иной специальности.

В процессе проведения лабораторных практикумов в высших учебных заведениях выявляется ряд серьезных проблем: низкая самостоятельность курсантов при выполнении лабораторных работ; неспособность следовать инструкциям: невнимательное прочтение, упущение ключевых деталей и, как следствие, – провалы в логической последовательности действий и незавершенность работы; неумение интерпретировать результаты эксперимента с предметной стороны и там, где это предусмотрено, с квазипрофессиональной точек зрения; ослабление межпредметных связей и трудности в применении полученных знаний в контексте будущей профессии.

Решение этих проблем требует пересмотра и модернизации традиционного методического подхода к организации учебной деятельности курсантов на лабораторных занятиях таким образом, чтобы формируемые предметно-специфические знания и компетенции в процессе выполнения заданий с профессионально ориентированным компонентом закладывали базисную основу профессиональной деятельности будущих специалистов.

Разработанная нами технология физического лабораторного практикума опиралась на аксиологический подход к модульной структуре практикума с применением принципов персонализации, активизации, информатизации и интенсификации учебной деятельности [13].

Нами выделены требования к дидактическому оснащению инвариантного комплекса учебно-методических материалов, предназначенных для организации учебного процесса на всех этапах выполнения лабораторных работ, обязательных для успешного усвоения предметно-специфических знаний, видов деятельности и формирования соответствующих компетенций. В этот комплекс входят материалы, обеспечивающие следующие учебно-методические блоки: мотивационно-целевой – теоретико-аналитический – ориентировочный – поисково-исследовательский – диагностический. Структурная схема инвариантного комплекса дидактических материалов к лабораторному практикуму представлена на рис. 1.

Мотивационные материалы являются важным стимулом познавательной деятельности. Они должны отражать не только новизну предметно-специфического материала, но и быть актуальными для будущей профессиональной сферы, приобщать курсантов к передовым достижениям фундаментальной науки и морской практики. Мотивационно-целевой блок определяет цели и задачи эксперимента, формулирует содержание одного или нескольких заданий.

Теоретико-аналитический блок выполняет функции управления самостоятельной подготовкой к лабораторному занятию: выделяет необходимые предварительные знания и умения; раскрывает теоретические основы эксперимента и состав деятельности по выполнению предварительных расчетов там, где это необходимо.

Ориентировочный блок выделяет ориентировочные основы и осуществляет управление учебной деятельностью на лабораторном занятии: определяет этапы экспериментальной деятельности, состав действий, порядок и способ их выполнения; фиксирует указания по технике безопасности при работе с лабораторным оборудованием; разрабатывает требования по обработке результатов эксперимента. При этом логика построения учебного материала позволяет курсантам понять и усвоить не только предметно-специфические закономерности, но и модель формируемой деятельности, уяснить ее строение и способ организации [14].

Поисково-исследовательский блок содержит дополнительные задания с профессионально ориентированным компонентом, которые могут быть выполнены курсантами по выбору с учетом персонализированных маршрутов обучения на специальных или виртуальных лабораторных установках. Это предоставляет возможность обучаемым не только глубоко освоить предметный теоретический материал, но и получить практические навыки работы с современным физическим оборудованием [15]. Заметим, что методическая эффективность практикума может быть существенно повышена, если в качестве одного из пунктов задания предложить курсантам составить программу для обработки результатов эксперимента на компьютере.

Диагностический блок осуществляет управление входным контролем знаний при допуске к лабораторному практикуму, текущим контролем и коррекцией

Учебно-методические блоки	Функции	Содержание
Мотивационно-целевой	Управление мотивом познавательной деятельности	Мотивационные материалы; цель, задачи, формулировка задания
Теоретико-аналитический	Управление подготовкой к лабораторной работе	Необходимые предварительные знания и расчеты; теоретические основы эксперимента
Ориентировочный	Управление учебной деятельностью на лабораторном занятии	Ориентировочные основы эксперимента: состав и способы выполнения действий
Поисково-исследовательский	Формирование элементов исследовательской деятельности	Задания по выбору с профессионально-ориентированным компонентом
Диагностический	Управление предварительным, текущим и итоговым контролем	Коррекция выполнения учебных действий; устный опрос; тестирование

Рис. 1. Структурная схема инвариантного комплекса дидактических материалов к лабораторному практикуму

при проведении эксперимента и обработке его результатов и итоговым контролем при защите выполненных лабораторных работ. Диагностика актуальных и остаточных знаний в процессе лабораторного практикума проводится с помощью тестирования и устных опросов курсантов.

Входная диагностика позволяет установить:

– наличие пробелов в фактических знаниях и умениях, которые не позволяют воспринять и понять новые понятия, законы, элементы теории, необходимые для освоения учебного материала;

– наличие пробелов в учебно-познавательной деятельности, не позволяющих курсанту успевать за темпом обучения в группе;

– уровень мотивации курсанта;

– уровень организованности, умения самостоятельно освоить часть учебного материала.

При подготовке материалов к тестированию используется аксиологический подход с учетом персонализированных маршрутов обучения и включает подбор предметно-специфических заданий и заданий с профессионально ориентированным компонентом разного типа и уровня сложности; индивидуальных вопросов к лабораторным работам как теоретического характера, так и на знание методики проведения эксперимента.

Сформированы пакеты обучающих самостоятельных работ с тематическими тестовыми заданиями, которые загружены на электронные платформы университета: Образовательный портал, система iSpring и bitrix24.

Разработаны методические рекомендации по организации исследовательской деятельности курсантов в процессе лабораторного практикума с использованием компьютерной поддержки в тестовых заданиях [16].

В связи с развитием информационных технологий появилась возможность использовать конструкторы тестов, например такие, как Online Test Pad, которые позволяют оперативно готовить и запускать в работу тесты и проводить анализ результатов.

К примеру, по разделам «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика» выставляются для выполнения следующие лабораторные работы:

1. Изучение методов расчета погрешностей при физических измерениях. Измерение линейных величин.
2. Изучение законов динамики поступательного и вращательного движения тел с помощью маятника Максвелла.
3. Определение скорости полета пули методом баллистического маятника.
4. Определение момента инерции тела динамическим методом.
5. Определение ускорения свободного падения методом оборотного маятника.
6. Определение скорости звука методом сложения взаимно-перпендикулярных колебаний.
7. Определение коэффициента внутреннего трения по методу Стокса.
8. Определение универсальной газовой постоянной методом откачки.
9. Определение отношения удельных теплоемкостей воздуха C_p/C_v методом адиабатического расширения.

В тестах к лабораторным работам самыми распространенными являются вопросы с множественным выбором ответа в текстовом виде, формулой или рисунком.

В одной из первых работ практикума «Определение скорости полета пули методом баллистического маятника» рассматриваются практически все теоретические вопросы раздела «Механика». Большая часть вопросов теста направлена на проверку знаний понятий и формул и воспринимается студентами легко, так как опирается на привычные навыки – повторение, запоминание. Процент правильных ответов на вопросы такого плана – от 70 до 95%. Минимальное количество правильных ответов к тесту по данной лабораторной работе было получено на вопрос: «Каково назначение подвижных грузов на крестовине баллистического маятника?» – 50%. Это говорит о том, что студентам трудно самостоятельно ухватить суть нового для них понятия – «момент инерции», сопоставить показания измерения расстояний грузов от оси вращения и периода колебаний крестовины. Анализ результата теста позволяет определить круг таких вопросов по всем темам и отработать соответствующий материал в ходе устных ответов, при решении задач на семинарских занятиях.

Лабораторная работа «Определение момента инерции тела динамическим методом» предусматривает определение момента инерции кольца двумя способами – теоретическим и экспериментальным. Теоретический способ основан на применении интегрирования, т. е. непрерывного суммирования бесконечно малых величин, определяющих моменты инерции материальных точек, составляющих тело. Планирование эксперимента и вывод рабочей формулы для определения момента инерции опирается на применение множества законов физики – закон сохранения энергии, силы тяжести, момента силы. Это так называемый косвенный метод измерения величины. Суть лабораторной работы заключается не столько в определении момента инерции кольца как однородной симметричной фигуры, сколько в проверке точности результата метода косвенных измерений для возможности определения моментов инерции неоднородных и несимметричных тел, которые невозможно определить при помощи интегрирования. В этой работе определяется сходимость результатов в процентах, в отличие от других работ, где определяются относительная и абсолютная погрешности. Распределение правильных ответов на вопросы теста также в пользу традиционных – на знание формул и определений. Более трудными оказались вопросы, касающиеся планирования и обработки результатов эксперимента, формулирования выводов по работе.

При работе с результатами теста к лабораторной работе «Определение коэффициента внутреннего трения по методу Стокса» выяснилось, что студенты плохо помнят формулу объёма шара, не умеют преобразовывать единицы измерения, осуществлять проверку формулы по размерности величин.

Так, по результатам работы с тестами, которые программа Online Test Pad позволяет представить в виде общей таблицы с процентами правильных ответов на каждый вопрос, в виде сводной таблицы EXEL с фамилиями и номерами вопросов, анализом по отдельному вопросу и т. д., преподаватель имеет возможность провести анализ качества усвоения материала, формирования заявленных компетенций, внимания, общей физико-математической подготовки, когнитивных навыков студента.

Значительный арсенал функциональных возможностей Online Test Pad помимо простого тестирования предлагает комплексное решение для целей образования и оценки результатов. Многофункциональность платформы позволяет создавать не только стандартные тесты, но и разноуровневые диагностирующие и образовательные материалы, адаптированные под различные методики обучения. Особый интерес вызывает «диалоговый тренажер», интегрирующий теорию и практику. Это особенно ценно в условиях, когда развитие личностных качеств обучаемого – умения адаптироваться, работать в команде (soft skills) – становится таким же важным, как и освоение профессиональных знаний.

Интеграция разнообразных типов заданий, охватывающих как традиционные, так и инновационные подходы к проверке знаний, позволяет оптимизировать процессы контроля. В диагностических материалах нами использовались тестовые задания разного уровня сложности – от простых вопросов с выбором ответа до сложных, с ветвящимися диалогами, каждый элемент которых служит цели максимальной объективности оценки сформированных знаний.

Предоставление детальных отчетов, включая таблицы ответов, процентное соотношение правильных ответов и визуальные диаграммы, дает преподавателям глубокое понимание прогресса каждого курсанта и эффективности применяемых методик. Возможность экспорта данных в Excel упрощает дальнейшую обработку и интеграцию с другими системами, открывая путь к комплексному анализу успеваемости.

Отдельно отметим, что конструктор опросов и редактор кроссвордов расширяют возможности применения платформы, делая ее универсальным инструментом не только для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля в виде тестов, но и для сбора мнений, проведения викторин и образовательных игр.

Функционал системы дистанционного обучения дополняет общую картину, превращая Online Test Pad в полноценную LMS-платформу. Формирование учебных групп, генерация уникальных кодов доступа и прикрепление мультимедийных материалов к лабораторным руководствам – все это способствует созданию организованной и интерактивной образовательной системы лабораторного практикума. Автоматическая проверка отчетов по выполнению лабораторных работ и контрольных заданий освобождает преподавателей от рутинной работы, позволяя им сосредоточиться на индивидуальной поддержке курсантов и разработке новых, более эффективных учебно-методических комплексов.

Таким образом, Online Test Pad представляет собой не просто инструмент для создания тестов, а целостную систему, способствующую развитию, оценке и управлению образовательным процессом. Сочетание гибкости в создании контента, интерактивности, глубокого анализа результатов и возможностей дистанционного обучения открывает новые пути оптимизации дидактического обеспечения не только лабораторного практикума, но и других видов формирующих занятий.

Например, результаты анализа ответов на вопросы к работам лабораторного практикума из раздела «Механика» позволяют судить о довольно неплохом освоении курсантами теоретических вопросов общего характера, так как они прослушивают данную информацию в ходе лекций, отрабатывают применение формул при решении задач на практических занятиях. Однако вопросы на понимание применения законов физики к планированию эксперимента – новый для вчерашних школьников вид деятельности. Очевидно, что в ходе школьных лабораторных работ этому вопросу уделяется незначительное внимание, но для формирования технического склада мышления такой подход является определяющим, так как позволяет осуществить практико-ориентированный подход к изучению дисциплины.

Например, в лабораторной работе «Определение скорости полета пули методом баллистического маятника» вопросы по упругим – неупругим взаимодействиям, касающиеся закона сохранения энергии и импульса, формул моментов инерции, момента силы, момента импульса, теоремы Штейнера, не вызвали затруднений у большинства курсантов. А вопросы: «Назначение подвижных грузов на крестовине баллистического маятника», «Причина возвратно-поступательного движения крестовины баллистического маятника», не были освещены порядка 50% курсантов, несмотря на разъяснение этих вопросов в инструкции к лабораторным работам и объяснение преподавателя перед выполнением работы. Это свидетельствует, прежде всего, о недостаточной степени сформированности критического мышления при рассмотрении хода выполнения работы и необходимо-

сти внесения корректировок в ориентировочный и поисково-исследовательский блоки комплекса учебно-методических материалов к лабораторному практикуму.

Особо отметим следующие методические особенности созданного на кафедре физики практикума.

Наглядность экспериментальных идей. Каждый эксперимент разработан таким образом, чтобы его физическая суть была интуитивно понятна курсанту. Используются простые и доступные материалы, а также визуально привлекательные демонстрации, позволяющие легко усвоить принципы, лежащие в основе изучаемых явлений.

Проведение экспериментальных исследований. Акцент делается на активном участии курсантов в проведении экспериментов, что способствует лучшему пониманию принципов работы приборов и развитию практических навыков. Они самостоятельно снимают показания приборов; выполняют необходимые расчеты, графики; делают анализ полученных результатов с предметно-специфической и там, где это необходимо, с квазипрофессиональной точек зрения.

Полный охват всех тем курса физики. Практикум разработан таким образом, чтобы охватить все основные разделы курса физики, включая механику, термодинамику, электромагнетизм, оптику и квантовую физику. Это обеспечивает комплексное изучение предмета и позволяет курсантам закрепить теоретические знания на практике.

Измерение фундаментальных констант, упоминаемых в курсе физики. Курсанты получают возможность измерить фундаментальные физические константы, такие как скорость звука, универсальная газовая постоянная, постоянная Ридберга, заряд электрона и другие. Это позволяет им осознать роль этих констант в физической картине мира и получить практический опыт работы с ними.

Возможность постановки всех основополагающих для курса физики экспериментов. Практикум позволяет поставить все ключевые эксперименты, демонстрирующие основные законы и явления общей физики. Это помогает курсантам сформировать прочную основу для дальнейшего изучения физики и смежных дисциплин.

Простота адаптации к большому количеству разнообразных учебных планов. Структура практикума позволяет легко адаптировать его к различным учебным планам и уровням подготовки курсантов. Преподаватели могут выбирать наиболее подходящие эксперименты и задания, чтобы наилучшим образом удовлетворить потребности конкретной группы.

Принципы размещения оборудования лабораторного практикума:

– модульность установок, формирование рабочих мест, на каждом из которых выполняется несколько экспериментов;
– возможность сборки новых экспериментальных установок;
– надёжность оборудования;
– безопасность.

Модульные учебные комплексы выступают катализатором для перехода от пассивного восприятия знаний к активному исследовательскому процессу. Курсант, получив доступ к широкому спектру экспериментов, становится не просто слушателем, но и экспериментатором, самостоятельно определяющим траекторию своего обучения. Такой подход не только углубляет понимание физических законов, но и формирует навыки самостоятельного поиска решений, анализа данных и критического мышления.

Благодаря модульной организации, учебный процесс приобретает гибкость и адаптивность. Преподаватель может легко адаптировать содержание и формат занятий под конкретные потребности группы или отдельных курсантов, предлагая различные уровни сложности и вариативность задач. Это позволяет реализовать персонализированные маршруты обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого курсанта и создавая оптимальные условия для его развития.

Внедрение модульных учебных комплексов является важным шагом на пути к модернизации физического образования. Они позволяют создать современную, интерактивную и личностно ориентированную образовательную среду, отвечающую требованиям времени и содействующую формированию высококвалифицированных специалистов в области морского транспорта, способных к инновационной деятельности и решению сложных профессиональных задач.

Особое внимание уделяется безопасности при работе с лабораторным оборудованием. Все установки оснащены системами защиты от поражения электрическим током, перегрева и других опасных факторов. Преподаватели и лаборанты проводят инструктаж по технике безопасности перед каждой лабораторной работой, а также контролируют соблюдение правил безопасности во время выполнения работы.

Постоянное обновление и модернизация лабораторного оборудования являются приоритетными задачами, что обеспечивает необходимые условия для успешного освоения курсантами основных разделов физики, развития их творческого мышления и подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Выполненное нами исследование по проектированию инновационной педагогической технологии лабораторного практикума в условиях цифровизации образовательной среды морского университета показывает, что разработанная технология с инвариантным комплексом учебно-методических материалов может быть полезна и использована с определенной доработкой и для других видов формирующих занятий не только на этапе базисной, но и специальной подготовки инженеров в сфере морского транспорта.

При этом особое внимание следует уделить ориентировочному блоку учебно-методических материалов, раскрывая предмет деятельности, условия ее осуществления, алгоритм деятельности и ожидаемые результаты с позиций аксиологического и системно-деятельностного подходов с учетом персонализированных маршрутов обучения.

Важно подчеркнуть, что физический практикум является неотъемлемой частью современного физического образования, играющей важную роль в формировании у курсантов не только знаний и навыков, но и научного мировоззрения, творческого подхода к решению задач и умения работать в команде. Он вносит существенный вклад в подготовку будущих специалистов к успешной работе в различных областях транспортной сферы, требующих глубоких знаний физики и умения проводить экспериментальные исследования.

Библиографический список

1. *Инновационно-деятельностный подход к профессиональной подготовке курсантов морского вуза:* коллективная монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
2. Бичегкуев М.С., Булатникова М.Е., Голицына Е.В. и др. *Математика, физика, графика. Теоретические и практические решения в современном образовании*. Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2023. DOI: 10.37539/M230321.2023.31.18.001.
3. Талызина Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний (психологические основы)*. Москва: Издательство Московского университета, 1984.
4. *Формирование системного мышления в обучении*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
5. Норенков И.П., Зимин А.М. *Информационные технологии в обучении*. Москва: Издательство МГТУ, 2004.
6. Афонькина Ю.А., Баляева С.А. и др. *Образовательно-инновационные технологии: теория и практика:* монография. Воронеж: ВГПУ, 2008; Кн. 1.
7. Багина В.А., Баляева С.А., Боровкова О.А. и др. *Современные образовательные технологии*: монография. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017; Кн. 5.
8. Баляева С.А., Митрахович В.А., Аванесова Т.П. Разработка персонализированных маршрутов подготовки специалистов морского флота. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 358–361.
9. *Высшее образование первой четверти XXI века: региональные и глобальные тренды*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2022.
10. *Формирование профессиональных компетенций в высшей школе*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.
11. *Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования:* монография. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение. 2019.
12. *ФГОС 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства (уровень специалитета)*. Приказ Минобрнауки России от 11.08.2020 N 935. Available at: https://cchgeu.ru/upload/iblock/4d8/hi2bfrhjkegtwb17mpw1c9m8kn9n973r/23.05.01-_3_-_red.-ot-27.02.2023_.pdf
13. *Аксиологический подход в практике обучения и воспитания курсантов морского вуза*: коллективная монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2023.
14. Баляева С.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С. Формирование комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины в морском вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 205–208.
15. Сюсюка Е.Н. Формирование элементов исследовательской деятельности с применением методики укрупнения дидактических единиц при проведении физического практикума. *Интеграция науки, производства, промышленности и инноваций*: сборник статей Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2022: 19–22. DOI: 10.37539/221031.2022.34.62.002.
16. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Организация исследовательской деятельности студентов с использованием компьютерной поддержки в тестовых заданиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 282–284. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00761.

References

1. *Innovacionno-deyatel'nostnyj podhod k professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza:* kollektivnaya monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
2. Bichegkuev M.S., Bulatnikova M.E., Golicyna E.V. i dr. *Matematika, fizika, grafika. Teoreticheskie i prakticheskie resheniya v sovremennom obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Chastnoe nauchno-obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Gumanitarnyj nacional'nyj issledovatel'skij institut «NACRAZVITIE», 2023. DOI: 10.37539/M230321.2023.31.18.001.
3. Talyzina N.F. *Upravlenie processom usvoeniya znanij (psihologicheskie osnovy)*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
4. *Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.

5. Norenkov I.P., Zimin A.M. *Informacionnye tehnologii v obuchenii*. Moskva: Izdatel'stvo MGTU, 2004.
6. Afon'kina Yu.A., Balyaeva S.A. i dr. *Obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii: teoriya i praktika:* monografiya. Voronezh: VGPU, 2008; Kn. 1.
7. Bagina V.A., Balyaeva S.A., Borovkova O.A. i dr. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2017; Kn. 5.
8. Balyaeva S.A., Mitrahovich V.A., Avanesova T.P. Razrabotka personalizirovannyh marshrutov podgotovki specialistov morskogo flota. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 358-361.
9. *Vysshee obrazovanie pervoj chetverti XXI veka: regional'nye i global'nye trendy*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2022.
10. *Formirovanie professional'nyh kompetencij v vysshej shkole*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.
11. *Fundamental'nye osnovy innovacionnogo razvitiya nauki i obrazovaniya:* monografiya. Penza: MCNS «Nauka i prosveschenie. 2019.
12. *FGOS 23.05.01 Nazemnye transportno-tehnologicheskie sredstva (uroven' specialiteta)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 11.08.2020 N 935. Available at: https://cchgeu.ru/upload/iblock/4d8/hi2bfrhjkegtwb17mpw1c9m8kn9n973r/23.05.01-_3_-_red.-ot-27.02.2023_.pdf
13. *Aksiologicheskij podhod v praktike obucheniya i vospitaniya kursantov morskogo vuza*: kollektivnaya monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2023.
14. Balyaeva S.A., Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S. Formirovanie kompleksa informacionnogo obespecheniya uchebnoj discipliny v morskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 205-208.
15. Syusyuka E.N. Formirovanie `elementov issledovatel'skoj deyatel'nosti s primeneniem metodiki ukrupneniya didakticheskih edinic pri provedenii fizicheskogo praktikuma. *Integraciya nauki, proizvodstva, promyshlennosti i innovacij*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Chastnoe nauchno-obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Gumanitarnyj nacional'nyj issledovatel'skij institut «NACRAZVITIE», 2022: 19-22. DOI: 10.37539/221031.2022.34.62.002.
16. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov s ispol'zovaniem komp'yuternoj podderzhki v testovyh zadaniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 282-284. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00761.

Статья поступила в редакцию 11.09.26

УДК 378

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

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM COGNITIVE INTEREST IN CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY WHEN TEACHING LEGAL DISCIPLINES. The article is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of a set of pedagogical conditions for the formation of cognitive interest in cadets of a maritime university when teaching legal disciplines. The research problem is conditioned by the contradiction between the increasing requirements for the legal competence of maritime university graduates and the insufficient level of cognitive interest of cadets in legal disciplines, which are often perceived by them as secondary in relation to technical subjects. In the course of the theoretical analysis, a set of pedagogical conditions has been identified and substantiated, including the professional orientation of training, implemented through the solution of professionally-oriented legal situational tasks; creation of a creative and emotionally favourable atmosphere in classes; systematic use of active and interactive teaching methods; and improvement of the methodological skills of teachers. A methodology for implementing these conditions has been developed and experimentally tested. The experimental verification confirmed a statistically significant increase in the level of cognitive interest among cadets of the experimental group. The author concludes that the purposeful implementation of the identified pedagogical conditions makes it possible to overcome the passive attitude of cadets towards legal knowledge and to form a sustainable cognitive interest as a personal quality of the future seafarer.

Keywords: **cognitive interest, legal disciplines, maritime university, pedagogical conditions, interactive methods**

***П.В. Банько**, соискатель, ст. преп. группы сетевого обучения Государственного морского университета имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: repevapolina@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Настоящее исследование обусловлено возрастающим противоречием между требованиями к компетентности выпускников морских вузов в области права и низким уровнем познавательного интереса курсантов к правовым дисциплинам. Сегодня педагогическая практика показывает, что курсанты воспринимают правовые дисциплины как второстепенные по отношению к техническим предметам. В данной связи статья посвящена теоретическим вопросам и эмпирической верификации ряда педагогических условий, необходимых для формирования и повышения уровня устойчивого познавательного интереса у курсантов морского вуза при обучении правовым дисциплинам. На материале опытно-экспериментальной работы показано, что систематическое применение обоснованных условий меняет отношение обучающихся к правовым предметам с формально-пассивного на заинтересованное, превратив при этом познавательный интерес в устойчивое качество личности будущего специалиста морской отрасли.

Ключевые слова: **познавательный интерес, правовые дисциплины, морской вуз, педагогические условия, интерактивные методы**

Актуальность темы исследования обусловлена тенденцией к возрастанию роли правовой компетентности выпускника морского вуза, который должен не только знать совокупность нормативно-правовых актов, но, прежде всего, уметь применять их в определенных сложившихся ситуациях профессиональной деятельности в сфере морской отрасли (как правило – в случае нарушения требований к охране труда, разрешения трудовых споров на судне, при расследовании конкретных морских происшествий и инцидентов).

В свою очередь, педагогический опыт и проведенные опросы выявляют у значительной части курсантов слабую мотивацию к изучению гуманитарных предметов и невысокий уровень правовой культуры [1, с. 145], в то время как комплекса целенаправленных педагогических решений, призванных стимулировать познавательный интерес к изучению норм права в образовательной среде морского вуза, до настоящего времени выработано не было.

Цель исследования: определить, какие педагогические условия обеспечивают формирование у курсантов морского вуза устойчивого познавательного интереса к правовым дисциплинам, и проверить их действенность в реальном учебном процессе.

Задачи исследования: проанализировать теоретические основы познавательного интереса применительно к правовой подготовке курсантов морского вуза; определить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, влияющих на его становление.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении представлений о том, за счёт каких механизмов у обучающихся инженерно-технического профиля, осваивающих гуманитарные дисциплины, складывается познавательный интерес. Рассмотрен комплекс условий, способствующих его развитию.

Практическая значимость исследования: разработанный инструментарий – блок профессионально ориентированных ситуационных задач, методические рекомендации по их применению и диагностическая анкета – может применяться преподавателями морских вузов в рамках правовой подготовки.

Новизна работы определяется тем, что применительно к подготовке курсантов морского вуза впервые выстроена и проверена целостная система условий, а не отдельные методические приёмы. Это отличает данное исследование от предшествующих подходов. В противовес подходам, делавшим ставку на расширение массива теоретического материала, доказана приоритетная роль профессионально ориентированных правовых ситуационных задач, воспроизводящих реальные коллизии морской деятельности. Применительно к преподаванию права в морском вузе выделены четыре составляющих познавательного интереса: мотивационная, эмоционально-волевая, содержательно-деятельностная и рефлексивная.

В педагогической литературе познавательный интерес курсанта морского вуза связывается с доминирующим мотивом учебно-профессиональной деятельности, который пробуждается конкретной познавательной задачей [2, с. 104]. Внутри данного конструкта можно различить четыре переплетающихся компонента: мотивационный (что побуждает курсанта осваивать право), эмоционально-волевой (что помогает сохранять вовлечённость при встрече с трудностями), содержательно-деятельностный (как именно он ищет и применяет правовую информацию) и рефлексивный (насколько осознанно он оценивает свой прогресс и корректирует стратегию познания).

Однако педагогическая практика свидетельствует: у курсантов выявлен низкий уровень правовой культуры – 72% респондентов, при этом средний

уровень – у 27%, и лишь 1% испытуемых показали высокий [1, с. 145]. Среди основных барьеров к изучению норм права выделяют несформированное правосознание курсантов, их особую направленность к изучению именно технических предметов, и что, на наш взгляд, особенно важно, это недостаточное внимание самих педагогов к стимулированию познавательного интереса. Так, 76% инструкторов конвенционных дисциплин не придают этому направлению должного значения.

В исследованиях отечественных авторов, рассматривающих вопросы подготовки кадров в морском вузе (С.А. Баляева, С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, А.Н. Томилин, Т.П. Оборочан и др.) [1–16], отражены наиболее важные факторы, влияющие на развитие познавательного интереса: содержание учебных и внеучебных образовательных программ, организационные условия образовательной среды, а также интеграция современных образовательных технологий и методик, таких как целевая программа «Правовая культура специалиста морского транспорта» из пяти модулей [1, с. 146]. В числе приоритетных условий исследователи называют создание правовой образовательной среды, воспитание ценностного отношения к праву, вовлечение курсантов в проектную работу и рост методического мастерства преподавателей.

Систематизация накопленного опыта подводит к выводу: стержневым условием, запускающим интерес к праву, служит профессиональная направленность обучения – ситуация, когда содержательным ядром правовой подготовки становится будущая специальность курсанта [3]. Именно такой ракурс позволяет ликвидировать отрыв абстрактной теории от конкретики морской службы. Практически это реализуется посредством моделирования ситуаций, воспроизводящих условия предстоящей работы в море: когда в канву занятий вплетаются конвенционные и юридические аспекты судовой деятельности, курсант непосредственно видит, зачем ему право [2]. Решение практических задач, отталкивающихся от подлинных морских происшествий, не только формирует профессионально важные качества, но и переводит усвоение материала из пассивного режима в активный, осмысленный [4].

На наш взгляд, преподавание правовых дисциплин у курсантов неюридических специальностей должно быть основано, прежде всего, на интерактивных способах, среди которых особое место занимают деловые игры, кейс-методы и проектные задания. Названные способы призваны повысить мотивацию к получению знаний и развивают способность к творческой самореализации и рефлексивной самооценке [5]. Важное преимущество данных способов в том, что они способны практически минимизировать дистанцию между теорией и реальной морской практикой.

Однако следует учесть, что применение указанных выше интерактивных методов преподавания правовых дисциплин курсантам неюридических специальностей недостаточно. Немаловажное значение имеет сама обстановка при проведении занятий, а именно – атмосфера между преподавателем и курсантами должна быть установлена эмоционально благоприятной и творческой. Необходимость таких условий при проведении занятий приобретает особую актуальность именно для курсантов морского вуза, поскольку их ежедневное обучение непосредственно связано со строгим распорядком дня и ежеминутной регламентацией быта, при которых почти не остается пространства и возможности для творческого, креативного и свободного интеллектуального поиска [2].

Достижение указанных выше условий требует применения в образовательном процессе ряда стимулирующих приемов, ориентированных на морское право: проблемно-поисковые задания на материале морского права, создание ситуации успеха, мини-дискуссии по острым вопросам судоходной практики, круглые столы с участием действующих морских специалистов, познавательные и дидактические игры, проектные разработки по тематике международных морских конвенций [4]. Каждый названный прием несет свою миссию: проблемно-поисковые задания зарождают познавательную инициативу, ситуация успеха укрепляет веру в собственные силы, дискуссии и круглые столы способствуют качественной аргументации, а игры привносят дух творчества и состязательности.

Так, к примеру, при рассмотрении на занятиях темы «Международные правила предупреждения столкновений судов (МППСС-72)» учебная группа курсантов делится на три подгруппы, каждая из которых выполняет свою роль при изучении обстоятельств реальной катастрофы, а именно – столкновение теплохода «Александр Суворов» с пролётом Ульяновского моста. Роли подгрупп распределены следующим образом: первая представляет собою комиссию по расследованию, обязана дать правовую оценку действия капитана и вахтенной службы, основываясь строго на нормах МППСС-72 и Уголовного кодекса РФ; вторая занимает позицию судовладельца; третья составляет экспертное заключение о несении ответственности. Далее все три подгруппы принимают участие в игровом судебном заседании.

Иной ракурс задаёт ситуационная задача по теме «Договор морской перевозки груза». Обучающимся предлагается разобрать случай утраты партии скоропортящегося груза при перевозке на судне-рефрижераторе вследствие отказа холодильной установки. Материалом для анализа служат глава VIII Кодекса торгового мореплавания РФ и положения Гаагско-Висбийских правил. Группа распределяет роли: грузовладелец формулирует претензию, перевозчик выстраивает защиту со ссылкой на обстоятельства непреодолимой силы и скрытые дефекты, а третья подгруппа готовит заключение о пределах ответственности и порядке исчисления убытков. Итогом становится обоснование позиции каждой стороны с опорой на нормы и условия коносамента. Задача демонстрирует курсантам, что морское право – это не абстрактный свод правил, а рабочий инструмент распределения рисков между участниками перевозки.

Отдельный блок образует тематика защиты морской среды. В рамках темы «Правовой режим предотвращения загрязнения моря» разбирается инцидент разлива нефтепродуктов с танкера, повлёкший загрязнение акватории порта. Опора при анализе делается на Международную конвенцию МАРПОЛ 73/78, Федеральный закон «Об охране окружающей среды» и нормы об имущественной ответственности за вред. Подгруппы моделируют позиции природоохранного органа (расчёт ущерба и обоснование санкций), судовладельца (оценка обстоятельств и возможных освобождающих оснований) и портовой администрации (меры по локализации последствий). Завершающий этап – коллективная выработка перечня профилактических мер, снижающих риск подобных происшествий. Такой формат связывает юридическую подготовку с экологической ответственностью морского специалиста и закрепляет понимание последствий, которые влечёт пренебрежение правовыми требованиями.

Данные методы включают в себя синтез групповой дискуссии, проблемный поиск, ролевую игру и ситуацию успеха, который способствует появлению заинтересованности у курсантов при изучении норм права, а также поддержанию творческой атмосферы, при которой у курсантов формируется ощущение сопричастности к образовательному процессу. Психолого-педагогическое сопровождение, в свою очередь, обеспечивает ту степень защищённости, при которой не страшно высказывать свою точку зрения и ошибаться [2].

Вышеназванные условия в процессе преподавания способствуют выстраиванию методики, основанной именно на принципах контекстного обучения. Нами были составлены профессионально ориентированные ситуационные задачи, деловые игры, кейс-методы и проектные задания, которые охватывают наиболее важные сферы изучения морского права: международные конвенции, национальное законодательство, локальные акты по безопасности мореплавания и регулированию труда на судне. Данные задачи были встроены в учебный процесс по правовым дисциплинам «Морское право» и «Правоведение», а также «Управление социально-трудовыми отношениями в судовых экипажах».

Проверка действенности предложенных условий проводилась на базе Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск). Полученные по итогам анкетирования данные указывают на положительную динамику в экспериментальной группе и подтверждают результативность описанных условий (табл. 1).

В опросе участвовали 80 человек, разделённых на две равные группы – экспериментальную и контрольную (по 40 курсантов). Оценка велась по трём критериям познавательного интереса: когнитивно-мотивационному, эмоционально-аксиологическому и деятельностно-поведенческому.

Таблица 1

Оценка уровня эффективности обеспечения педагогических условий при преподавании правовых дисциплин у курсантов морского вуза (%)

Критерии	Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Начало	Окончание	Начало	Окончание
Когнитивно-мотивационный	Высокий	24	50	22	25
	Средний	38	20	43	43
	Низкий	29	21	26	23
Эмоционально-аксиологический	Высокий	35	65	44	35
	Средний	34	17	27	34
	Низкий	22	9	20	22
Деятельностно-поведенческий	Высокий	10	46	10	12
	Средний	39	33	43	35
	Низкий	42	12	40	45

Таблица 2

Познавательный интерес к интерактивным методикам по правовым дисциплинам

Методика	Группа	Показатель χ^2	Статистически значимые изменения
Ситуационные задачи	Экспериментальная	23,314	Да
	Контрольная	3,451	Нет
Деловые игры	Экспериментальная	21,127	Да
	Контрольная	4,214	Нет
Кейс-метод	Экспериментальная	18,325	Да
	Контрольная	3,742	Нет
Проектные задания	Экспериментальная	15,651	Да
	Контрольная	2,154	Нет

Сопоставление замеров показывает, что по когнитивно-мотивационному критерию доля курсантов с высоким уровнем интереса приросла на 26 процентных пунктов, по эмоционально-аксиологическому – на 30 пунктов, а по деятельностно-поведенческому показатель вырос примерно в четыре раза.

Разрез по конкретным методикам (табл. 2) выявляет лидерство профессионально ориентированных ситуационных задач и деловых игр; несколько уступают им кейс-метод и проектные задания.

Таким образом, проведенный нами педагогический эксперимент позволил установить, что реализация предложенных педагогических условий в рамках преподавания правовых дисциплин у курсантов неюридических специальностей морского вуза способствует повышению уровня познавательного интереса к изучению норм права. В связи с этим нами были разработаны следующие рекомендации образовательным организациям в сфере морской отрасли при изучении норм права:

– учебное время курсантов должно быть направлено на занятия с применением таких методик, как профессионально ориентированные ситуационные задачи и деловые игры, а также их необходимо дополнять модулями кейс-метода и проектных заданий для отработки навыков правового анализа в сфере реальной морской практики. При этом следует отметить, что процентное соотношение таких занятий должно составлять не менее 40 от общего количества часов по изучаемым дисциплинам. К сожалению, в настоящее время большинство учебных планов ориентировано на максимальное количество лекционных занятий теоретического наполнения;

– в рамках преподавания правовых дисциплин курсантам морского вуза неюридических специальностей безусловно важно обеспечить педагогическое содействие положительному эмоциональному настрою и благоприятному психологическому климату на занятиях;

– реализация названных педагогических условий предполагает обязательное сопровождение научно-методической подготовки профессорско-преподавательского состава, поскольку именно от готовности педагогов к качественной воспитательно-правовой работе зависит, заработает ли предложенная система.

Опыт применения описанных условий свидетельствует, что их внедрение повышает качество правовой подготовки и укрепляет профессиональную компетентность будущих специалистов морской отрасли. Дальнейшее развитие темы автор связывает с расширением банка ситуационных задач и их адаптацией к другим дисциплинам конвенционной подготовки.

Библиографический список

1. Томилина С.Н., Туктаров Р.Р., Баляева С.А. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам. *Мир науки, культуры, образования*. 2025: 103–107.
2. Синяева Н.А. Профессионально-правовая подготовка курсантов: сущность и содержание педагогического проектирования. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2011: 327–337.
3. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. Аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023: 40–43.
4. Томилин А.Н. О роли методов стимулирования в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2026: 68–72.
5. Ваганова О.И., Жидков А.А. Кейс-метод в преподавании юридических дисциплин. *Гуманитарные балканские исследования*. 2020; № 9: 47–50.
6. Яблонская Л.В. Индивидуализация обучения как условие формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2026: 72–76.
7. Клименко Е.С., Бородина Л.Н., Рыченкова А.Ю. и др. Формирование профессиональных компетенций курсантов морских вузов в процессе решения профессионально-ориентированных задач. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2015; № 3: 105–109.
8. Баранова Л.М. Использование инновационных образовательных технологий в повышении качества подготовки курсантов военных вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016: 198–201.
9. Тенищева В.Ф., Баляева С.А., Кузнецова Ю.С. STCW Convention as a System-Forming Factor of the Educational Process at a Maritime University. *Мир науки, культуры, образования*. 2024: 127–131.
10. Кондратенко А.Б. Методика персонализации образования на основе мониторинга образовательного процесса, сформированного на базе информационных технологий в военно-морских учебных заведениях. *Открытое образование*. 2005; № 4: 27–33.
11. Муравьев Г.В. Формирование профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе программного обеспечения и диагностической поддержки: итоги педагогического эксперимента. *Мир науки, культуры, образования*. 2018: 71–72.
12. Нарватов М.И., Ахметов С.М., Борисов А.Б. и др. Методологические детерминанты разработки модели формирования профессионально важных качеств курсантов морских вузов. *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2021; № 1: 3–8.
13. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. и др. Технология междисциплинарного взаимодействия в иноязычной среде как средство профессиональной подготовки морских специалистов. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019: 351–356.
14. Harrington S., Sellberg C., Lindwall O. Crafting congruence: towards systematic scenario design in maritime simulator training and assessment. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2025; № 2: 157–178.
15. Daradkeh Y.I., Rakhimbekova S. The use of case-technology in teaching. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; № 7: 73–79.
16. Раянова Э.Т. *Социально-педагогические условия предупреждения образовательной депривации будущих юристов в морском вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.

References

1. Tomilina S.N., Tuktarov R.R., Balyaeva S.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo universiteta k konvencionnym disciplinam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025: 103-107.
2. Sinyaeva N.A. Professional'no-pravovaya podgotovka kursantov: suschnost' i soderzhanie pedagogicheskogo proektirovaniya. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2011: 327-337.
3. Oborochan T.P., Tomilin A.N. Aksiologicheskaya strategiya formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023: 40-43.
4. Tomilin A.N. O roli metodov stimulirovaniya v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026: 68-72.
5. Vaganova O.I., Zhidkov A.A. Kejs-metod v prepodavanii yuridicheskih disciplin. *Gumanitarnye balkanskie issledovaniya*. 2020; № 9: 47-50.
6. Yablonskaya L.V. Individualizaciya obucheniya kak uslovie formirovaniya sub`ektnoj kognitivnosti kursanta morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026: 72-76.
7. Klimenko E.S., Borodina L.N., Rychenkova A.Yu. i dr. Formirovanie professional'nyh kompetencij kursantov morskih vuzov v processe resheniya professional'no-orientirovannyh zadach. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2015; № 3: 105-109.
8. Baranova L.M. Ispol'zovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v povyshenii kachestva podgotovki kursantov voennyh vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016: 198-201.
9. Tenischeva V.F., Balyaeva S.A., Kuznecova Yu.S. STCW Convention as a System-Forming Factor of the Educational Process at a Maritime University. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024: 127-131.

10. Kondratenko A.B. Metodika personalizacii obrazovaniya na osnove monitoringa obrazovatel'nogo processa, sformirovannogo na baze informacionnyh tehnologij v voenno-morskih uchebnyh zavedeniyah. *Otkrytoe obrazovanie*. 2005; № 4: 27-33.
11. Murav'ev G.V. Formirovanie professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza na osnove programmnogo obespecheniya i diagnosticheskoj podderzhki: itogi pedagogicheskogo `eksperimenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018: 71-72.
12. Narvatov M.I., Ahmetov S.M., Borisov A.B. i dr. Metodologicheskie determinanty razrabotki modeli formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv kursantov morskih vuzov. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. 2021; № 1: 3-8.
13. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. i dr. Tehnologiya mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya v inoyazychnoj srede kak sredstvo professional'noj podgotovki morskih specialistov. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019: 351-356.
14. Harrington S., Sellberg C., Lindwall O. Crafting congruence: towards systematic scenario design in maritime simulator training and assessment. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2025; № 2: 157-178.
15. Daradkeh Y.I., Rakhimbekova S. The use of case-technology in teaching. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; № 7: 73-79.
16. Rayanova `E.T. *Social'no-pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya obrazovatel'noj deprivacii buduschih yuristov v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2017.

Статья поступила в редакцию 08.09.26

УДК 318

Zelenkov G.A., *Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Professor, Department of Higher Mathematics and Physics, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mathshell@mail.ru*
Tomilin A.N.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

MATHEMATICS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM IN FUTURE NAVIGATORS. The article examines the need for mathematical knowledge in the professional activities of future maritime specialists. Based on an analysis of contemporary scientific pedagogical discourses on the modernization of pedagogical educational processes at maritime universities, the structure of mathematical education in the acquisition of professional skills in future navigators is revealed. The factors influencing the level of mathematical proficiency on the quality of professional performance of navigators are described. Particular attention is paid to the development of mathematical competencies for solving real-world and practice-oriented problems arising during work on board ships and in ports. The conclusion substantiates the need to incorporate a series of extracurricular, mathematically focused social events into the educational process of maritime universities, engaging veteran navigators and visiting maritime industry production facilities to gain early experience for subsequent effective adaptation to professional life.

Keywords: **mathematics, professionalism, navigators, maritime university, factors, pedagogical process, professional development**

Г.А. Зеленков*, д-р физ.-мат. наук, доц., проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mathshell@mail.ru*
А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

МАТЕМАТИКА КАК БАЗОВЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема осознания необходимости математических знаний в профессиональной деятельности будущих специалистов морской отрасли. На основе анализа современных научных педагогических дискурсов о модернизации педагогических образовательных процессов в морских университетах раскрывается структура математического образования в процессе приобретения профессиональных навыков у будущих судоводителей. Описываются факторы, оказывающие влияние уровня овладения математическим аппаратом на качество профессиональной деятельности судоводителей. Особое внимание уделяется формированию математических компетенций для решения реальных и практико-ориентированных задач, возникающих при работе на судне и в порту. В заключение обосновывается необходимость включения в образовательный процесс морских университетов комплекса внеаудиторных общественных мероприятий математической направленности с привлечением ветеранов-судоводителей и выездом на производственные базы морской отрасли с целью получения раннего опыта для последующей эффективной адаптации к профессиональным будням.

Ключевые слова: **математика, профессионализм, судоводители, морской университет, факторы, педагогический процесс, формирование профессиональных качеств**

Вся человеческая жизнь и деятельность тесно связана с точными науками, к которым относится такая наука, как математика. Бесспорно, математическое образование играет огромную роль в работе учреждений морской индустрии. Как учебная дисциплина, математика оказывает существенное влияние на формирование и становление будущих командных кадров транспортных судов. На актуальность математики как ключевого фактора формирования профессионализма у будущих судоводителей указывают:

– *наличие непосредственной связи математики с профессиональными задачами* судоводителей (например, математика является основой навигации; математическое моделирование формирует у будущих судоводителей навыки построения моделей реальных профессиональных задач; математика содействует развитию у личности логического, абстрактного и алгоритмического мышления, формирование профессиональной компетентности и пр.);

– *практическая значимость математики в контексте безопасности перевозок и логистики* (низкий уровень математических компетенций оборачивается зачастую высокой ценой непрофессионализма, приводящей к гибели судов, моряков и пассажиров, потере дорогостоящего груза, что подчеркивает необходимость систематизированного и постоянного профессионального развития);

– *современные технологические вызовы,* включающие автоматизацию и цифровизацию; интеграцию традиционных и электронных методов;

– *педагогические аспекты,* такие как потребность в профессионально направленном обучении; в новых эффективных образовательных методиках и технологиях.

Математическое образование в эпоху цифровизации, интеграции искусственного интеллекта, развития беспилотных технологий и роботизации приобретает новый смысл и значение. Т.А. Волобуева [1] И.П. Любухина [2], Д.И. Медведева [1], Н.П. Суняйкина [3] и многие другие исследователи отмечают существенную роль математики в профессиональной подготовке современных кадров. Высокая квалификация специалистов развивающейся промышленности с применением инноваций в электронике предусматривает овладение междисциплинарными научными знаниями, среди которых математика находит свое достойное место.

Современный этап развития морской отрасли характеризуется технологическим прогрессом и усложнением навигации, в связи с чем повышается роль математического образования в системе профессиональной подготовки судоводителей. Методы и алгоритмы математических вычислений, интегрированные в систему современной навигации, оптимизируют судоходные маршруты, обеспечивают безопасность судов в морской акватории и повышают продуктивность их управлением.

Перечисленные факторы повышают значимость математики в приобретении профессиональных компетенций у будущих специалистов морского транспорта.

Актуальность темы исследования обеспечена необходимостью разрешения противоречия между современными требованиями к профессиональной подготовке судоводителей и текущим уровнем математической подготовки выпускников морских университетов.

Объект исследования: процесс математического образования в морских университетах.

Предмет исследования: формирование математических компетенции курсантов морских университетов.

Цель исследования: разработка и обоснование рекомендаций по формированию математических компетенций будущих судоводителей для решения практико-ориентированных задач в процессе профессиональной подготовки.

Достижение поставленной цели обусловлено решением следующих задач:

– проанализировать структуру математического образования в процессе формирования профессиональных компетенций будущих судоводителей;

– выявить факторы влияния уровня овладения математическими знаниями на качество профессиональной подготовки у будущих судоводителей;

– рассмотреть базовые математические компетенции, которые необходимы для продуктивной профессиональной деятельности судоводителей.

В рамках исследования применялся комплексный методологический подход, который включал системный и компетентностный подходы. Теоретической базой исследования послужили положения и концепции, которые разработаны в рамках нескольких научных дисциплин (математика, педагогика, психология, судовождение и пр.), что позволило создать целостное представление о предмете исследования. Особое внимание уделялось междисциплинарным аспектам, что способствовало выявлению факторов, механизмов, взаимосвязей, закономерностей и пр. Методологическую основу исследования составили методы математического моделирования, а также сравнительный анализ образовательных программ, в том числе и программ внеаудиторной деятельности будущих судоводителей.

Теоретическая значимость: педагогика морского образования расширена новыми представлениями о развитии саморегулятивных действий курсантов морского вуза по формированию математических компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов по судовождению.

Практическая значимость состоит в том, что для формирования математических компетенций будущих судоводителей выделены базовые математические компетенции, предложены методические рекомендации интеграции эргатического подхода в иммерсивной образовательной среде морского университета.

Новизна исследования: разработана концепция эргатического подхода к формированию математических компетенций у будущих судоводителей посредством саморегуляции в иммерсивной образовательной среде вуза.

Математическое образование по своей сути и содержанию обусловливает как развитие образно-аналитического мышления в процессе решения сложных задач, так и формирует целостное представление специалистов-транспортников о процессах, которые происходят на борту судна или в порту водной акватории. Высокий уровень математической подготовки является важным фактором продуктивной профессиональной деятельности судоводителя. В связи с этим структуру математического образования в морском вузе необходимо постоянно подвергать тщательному пересмотру относительно специфики будущей профессиональной деятельности судоводителей и в соответствии с интегрированием инновационных средств обслуживания и управления судами и портовыми организациями.

На сегодняшний день в контексте современных трансформаций в обслуживании морского транспорта в структуре математического образования важно выделить в качестве базовых следующие дисциплины (разделы): математическая статистика, сферическая геометрия, теория вероятностей, теория управления, уравнения математической физики и операционные системы.

Перечисленные разделы математики предусматривают формирование у курсантов навыков решения практико-ориентированных задач – задач, содержание которых максимально приближено к реальным ситуациям, возникающим ежедневно в профессиональной деятельности судоводителей.

В.С. Тугульчиева [4] в своих публикациях неоднократно обращала внимание на специфику практико-ориентированных математических задач в обучении математике в процессе профессиональной подготовки. Автор отмечал, что при освоении новых математических знаний каждый раздел математики предоставляет курсантам все необходимые средства для приобретения навыков анализа и прогнозирования различных сценариев, которые могут возникнуть в процессе эксплуатации судна.

А.З. Соколовская (в соавторстве с Е.А. Левановой) [5] особое внимание уделяет обоснованию необходимости обучения будущих судоводителей применению математических методов в рамках морской навигации и управления судном в морской акватории.

Действительно, структурируя математические знания посредством обучения решению практико-ориентированных задач профессионального содержания, курсанты могут получить профессиональные компетенции по моделированию морских течений, расчету оптимальных маршрутов передвижения судна в непредвиденных сложных ситуациях, а также по прогнозированию метео- и технологических условий.

К важным ***факторам,*** которые оказывают существенное влияние уровня математических знаний курсантов на продуктивность будущей профессиональной деятельности, относится интеграция прикладного математического образования в учебный процесс и процесс внеаудиторного обучения. Прикладная математика как наука, призванная подтверждать научные гипотезы междисциплинарных исследований, обладает массой математических методов и алгоритмов решения задач в морской навигации, электротехнике, механике и пр.

Е.А. Леванова [6], А.З. Соколовская [6] обращают внимание на то, что содержательная часть математического образования судоводителей определяется уровнем компетентности преподавателей математики в области судовождения, что также является ключевым фактором влияния на профессиональную подготовку курсантов средствами математического аппарата.

Н.П. Крукович [7] выделял профессиональную компетентность преподавателей смежных (для специализации и профиля обучения курсантов) дисциплин как важный фактор влияния на подготовку кадров для морской транспортной отрасли.

Третьим фактором, оказывающим непосредственное влияние на приобретение первичного профессионального опыта курсантами, является качество преподавания математических дисциплин, которое оказывает серьезное воздействие на развитие мотивации, познавательного интереса, формирование навыков саморазвития и прочих личностных качеств, необходимых в профессии судоводителя.

В.И. Дмитриев и В.В. Каретников [8], исследуя проблемы профессиональной подготовки судоводителей, особое внимание уделяют насыщенности образовательного интернет-пространства морского вуза, его открытости и доступности для всех участников образовательного процесса. И с этим трудно не согласиться, поскольку современная молодежь живет и развивается в огромном потоке информации, смело берет ответственность за самостоятельное приобретение новых знаний, восстанавливая пробелы, расширяя свой кругозор и углубляя профессиональные знания.

Кроме того, следует отметить, что все специальные и конвенционные дисциплины: «Основы судовождения»; «Навигация и лоция»; «Математические основы судовождения»; «Теория устройства судна»; «Технические средства судовождения» и прочие, базируются на теории и важнейших положениях элементарной и высшей математики. Соответственно, вся последующая профессиональная деятельность выпускника-судоводителя в значительной мере будет основываться на знаниях, полученных при изучении математики.

Приобретение ***базовых математических компетенций*** для будущей продуктивной профессиональной деятельности в отрасли судовождения, как бы то ни было, происходит в процессе решения профессиональных задач.

С.Н. Скарбич и Т.П. Фисенко в своей публикации [9] также склоняются к тому, что профессионально ориентированные задачи по математике являются главными составляющими процесса профподготовки судоводителей. Авторы отмечают, что решение математических задач может оказаться весьма скучным занятием, если у курсанта низкий уровень базовых математических знаний, а также не отработаны до совершенства основные умения и навыки.

Проблема может быть решена при должном внимании к формированию личностных качеств будущего судоводителя, особенно таких как самообразование и саморегуляция.

Саморегуляция, рассматриваемая в рамках профессионального становления курсантов, представляет собой непрерывный процесс управления когнитивными, поведенческими и эмоциональными паттернами, которые направлены на достижение как образовательных, так и профессиональных целей. Саморегуляция играет существенную роль в формировании математических компетенций, необходимых для качественного выполнения профессиональных задач в условиях морской среды.

Критериями саморегулятивных действий в процессе математического образования у будущих судоводителей проявляются в следующих показателях:

– когнитивная вовлеченность: концентрация внимания курсантов на учебном материале по математике, необходимом в будущей профессиональной деятельности;

– эмоциональная устойчивость: готовность сохранять психологический настрой и эффективно справляться со стрессом, доводя действия до логического завершения;

– ответственность за выполнение и выполненное задание: регуляция скорости и качества решения математических практико-ориентированных задач;

– адаптивность: способность к саморегулированию в процессе адаптации к новым условиям и требованиям.

Анализируя профессиональные задачи и проблемы реальных ситуаций, которые ежедневно проживают судоводители в процессе своей деятельности, выделим конкретные математические компетенции, необходимые для обязательного освоения курсантами, решившими связать свою профессиональную деятельность с судовождением (табл. 1).

Ниже в качестве примера приведем несколько профессиональных задач, которые приходится решать судоводителю в процессе своей деятельности.

Задача 1

Судоводитель получил 3 навигационных сигнала в пунктах A, B, C. Он информирован о том, что пункт A находится на пути судна и расположен в 6 км от пункта B по прямой линии; пункт C расположен в 7 км от пункта A, и находится на расстоянии 8 км от пункта B; судно движется по прямому маршруту, который проходит через пункт D, который находится внутри треугольника ABC. Указания: движение судна начинается из пункта D, который лежит на сегменте AB; в пункте D судно меняет свой курс по радиостанции и идет к пункту C; через 3 часа судно приходит в точку C из точки D. Определите расстояние между пунктами: A и D. На каком отрезке при изображении схемы треугольника находится точка D?

Задача 2

Существенным показателем безопасности мореплавания является скорость, с какой судно перемещается по морю. Скорость судна – это важнейшая эксплуатационная характеристика, которая определяет, насколько быстро судно способно перемещаться в пространстве. Проще говоря, это расстояние, которое

Таблица 1

Базовые математические компетенции будущих судоводителей

№	Раздел математики	Компетенции
1.	Арифметические вычисления	Умение выполнять арифметические и алгебраические действия с числами.
		Понимать смысл обыкновенной, смешанной и десятичной дробей, уметь ими оперировать.
		Четко осознавать понятие «процент», «процент от числа», уметь решать задачи на проценты.
2.	Единицы измерения и их преобразования	Уметь преобразовывать единицы скорости, используемые в Российской Федерации и за рубежом.
		Умение осуществлять перевод единиц измерения расстояния, времени, площадей и объемов.
		Умение оперировать с географическими и астрономическими единицами измерения: меридианы; углы, азимуты и пр.
3.	Сферическая геометрия	Иметь навыки применения прямого и косвенного метода произведения навигационных расчетов по треугольнику, по многоугольнику и пр., используя формулу Птолемея и др.
		Иметь навыки определения расстояний, углов и направлений, используя картографические сведения.
		Уметь определять координаты и курс по азимуту.
		Иметь навыки проведения расчетов определения маршрутов и углов при помощи тригонометрических функций.
		Уметь вычислять дисплеи и угловые расстояния при использовании тригонометрических функций и методов.
4.	Таблицы, графики и диаграммы	Уметь читать навигационные и морские карты
		Уметь анализировать данные, касающиеся принятия решений, по картам, таблицам, схемам, алгоритмам, диаграммам
		Уметь по известной информации составлять карты, схемы, диаграммы, таблицы
5.	Прикладная математика	Уметь обрабатывать навигационные данные при помощи анализа и коррекции GPS, картографических систем, радаров и пр.
		Уметь применять программные средства для автоматизации расчетов
		Уметь вести расчеты при корректировке курса по навигационным линиям и радиусам, применяя математические формулы
		Уметь производить расчеты временных промежутков в пути и пробега судна
6.	Теория вероятности и статистика	Уметь определять уровень надежности и вероятность ошибок, используя статистические методы для анализа погоды и условий судоходства

судно проходит за единицу времени. Необходимо установить, какова собственная скорость судна, если оно проходит расстояние 180 морских миль за 6 часов. Определите среднюю скорость, если скорость течения составляет 3 узла.

Задача 3

На карте выделена зона заражения с радиусом 6 км. Вход в зону заражения запрещен. Судно должно пройти от точки А (2:3) до точки В (12:10). Какое расстояние судно должно пройти, чтобы как можно быстрее обойти зону заражения? Какой маршрутизатор необходимо выбрать для того, чтобы пробег минимизировать?

Задача 4

На судне имеется топливо объемом в 3 000 литров. Сколько времени судну потребуется идти без дозаправки, и как далеко оно продвинется, если при расчетной скорости 9 узлов судно расходует 55 литров в час.

Процесс решения профессиональных задач при помощи математического аппарата само по себе воспитывает у курсантов усидчивость, волю, настройку на успех.

Д.В. Малий [10] утверждает, что решение междисциплинарных задач математическими методами помогает курсантам не только познавать азы своей будущей профессии, но и самостоятельно воспитывать саморегулятивные навыки. В процессе решения задачи курсант может обнаружить недостаточность математических знаний, которые восполнит, воспользовавшись образовательной интернет-средой морского университета.

А.А. Тупицын [11] также акцентирует внимание на позитивном влиянии погружения курсанта в иммерсивную образовательную среду. Автор подчеркивает, что организация иммерсивной среды в морском вузе создает курсантам ощущение присутствия внутри «определенного мира»: погружение в мир забот и проблем избранной профессии; взаимодействие с окружением, занятым родственной деятельностью, что повышает эффективность восприятия математической информации и повышает эмоциональное воздействие, направленное на формирование профессиональных компетенций.

В.В. Чекалин [12] рекомендует эргатический подход к организации образовательной профессиональной среды посредством проведения квестов, интерактивных спектаклей, погружения в виртуальную реальность профессии средствами геймофикации через смартфоны и игровые программы и пр.

Эргатический подход, представляющий собой взаимно обусловливающую связь интеграции человека и технических систем, при формировании математических компетенций у курсантов морского университета в процессе педагогического эксперимента по формированию саморегуляции показал высокую результативность (78,65%). В иммерсивной образовательной среде морского вуза, где практиковалось симулирование реальных условий морской деятельности, регулятивные качества курсантов приобретают особую значимость и обеспечивают устойчивое усвоение базовых математических компетенций, важных для будущей деятельности на судне.

К базовым принципам формирования саморегуляции будущих судоводителей в процессе освоения математических компетенций средствами иммерсивной образовательной среды относятся:

– целеполагание: умение правильно оценить время, формы, методы освоения математических знаний и их оценку;

– проектирование личной образовательной траектории: умение видеть и правильно выстраивать детали учебных планов, интегрированных с иммерсивными технологиями для оптимизации освоения профессиональных качеств, в том числе и математических компетенций;

– диагностика личностных и профессиональных качеств и знаний: непрерывный контроль знаний, оценка приобретенных компетенций и коррекция образовательной траектории;

– рефлексия: умение анализировать свои достижения для повышения саморегулятивных механизмов.

Развитие способности к саморегуляции в иммерсивной среде в морском вузе достигается не только за счет применения специализированного программного обеспечения, интерактивных платформ, позволяющих моделировать реальные морские процессы, но и организации внеаудиторных занятий эргатического характера.

Представим краткое содержание некоторых форм занятий эргатического характера для будущих судоводителей из авторского комплекса «Судовождение в математических задачах» (курс внеаудиторных мероприятий математического содержания), направленного на приобретение первичного профессионального опыта в рамках образовательного процесса морского вуза:

– «квесты и симуляции» – курсанты решают последовательно задачи (определить маршрут, выбрать оптимальный курс и пр.), при этом применяют различные реальные предметы, которыми пользуются судоводители в своей трудовой деятельности;

– «кейс-стади» – курсантам предлагаются различные ситуации, например математический расчет аварийных ситуаций, которые реально случались в практике судоводителей, обсуждая ситуации, курсанты предлагают свои варианты выхода из них и сравнивают с действиями, которые были предприняты в реальной жизни судоводителями;

– «виртуальный рейс» – курсанты работают с программными средствами (симуляторами), которые моделируют рабочий процесс судоводителей, попавших в ситуацию, где необходимы только знания математики: навигация, маневрирование и прочие;

– «навигационный брейн-ринг» – курсанты включаются в регулярно проводимые конкурсы, на которых предлагаются математические задачи: расчет топлива, скорости, маршрута и пр.;

– «деловая навигационная игра» – курсанты на открытой воде участвуют в игре: специалисты по судовождению выдают задания и оценивают их выполнение (это может быть работа с GPS, системами автоматического позиционирования, карт), курсанты оптимизируют маршрут с учетом течений и погоды, создают презентации и отчеты;

– «мастер-класс» – курсанты работают с историческими данными о судоходстве, анализируют ошибки навигации, определяют закономерности, составляют графики, таблицы, схемы, карты и пр. и затем презентуют их, демонстрируя свои способности, знания и опыт.

Применение эргатического подхода к организации мероприятий, направленных на приобретение математических компетенций будущих судоводителей в процессе внеаудиторной подготовки к профессиональной деятельности, основан на учете опыта и потенциала личности и направлен на максимальное повышение комфортности. Эргатический подход в сочетании с иммерсивной средой морского вуза направлен на создание условий активного взаимодействия курсантов в процессе математического образования будущих судоводителей.

Обобщая сказанное выше, считаем необходимым подчеркнуть, что выбор данной темы обусловлен рядом ключевых моментов, важнейшие среди которых следующие:

(а) императивное повышение уровня безопасности современного мореплавания и сохранения жизни моряков;

(б) необходимость совершенствования методики преподавания математики, призванной стать надежной профессиональной базой для подготовки квалифицированных судоводителей;

(в) необходимость оптимизации математической подготовки будущих судоводителей в соответствии с новыми требованиями к профессии и инновационными средствами обучения и воспитания в морских вузах как существенного компонента их профессиональной подготовки.

Нами предложена концепция эргатического подхода к формированию математических компетенций у будущих судоводителей с учетом потенциальных возможностей инновационных обучающих инструментов педагогического воздействия на современную молодежь и ее стремления к самостоятельности, в том числе и в приобретении математических компетенций, необходимых в будущей профессии. Эргатический подход предполагает применение саморегуляции в иммерсивной образовательной среде вуза.

Представленный ряд методических рекомендаций, направленный на расширение педагогических практик морского образования новыми представлениями о развитии саморегулятивных действий у курсантов морского вуза, окажет преподавателям и курсантам содействие по формированию математических компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов по судовождению.

В помощь курсантам для самостоятельного формирования математических компетенций будущих судоводителей выделены базовые математические компетенции, предложены методические рекомендации интеграции эргатического подхода в иммерсивной образовательной среде морского университета.

Перспективы дальнейшего исследования включают разработку и внедрение инновационных методик преподавания математики, а также проведение мониторинга эффективности предложенных рекомендаций в реальных условиях мореплавания, что позволит диагностировать их практическую значимость и внести необходимые коррективы в образовательный процесс морских университетов.

Библиографический список

1. Волобуева Т.А., Медведева Д.И. К вопросу о роли математики в подготовке специалистов и ее связи с профессиональными дисциплинами. *Образование и проблемы развития общества*. 2023; № 1 (22): 55–59.
2. Любухина И.П. Роль математики в формировании навыков будущего. *Молодой ученый*. 2023; № 44 (9491): 105–108.
3. Суняйкина Н.П. Профессиональная направленность преподавания математики в системе СПО (среднего профессионального образования). *Вестник научных конференций*. 2023; № 11-2 (99): 123–124.
4. Тугульчиева В.С. Особенности реализации практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов в обучении математике. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2023; № 5 (178): 65–74.
5. Соколовская А.З., Леванова Е.А. Особенности психолого-педагогической подготовки будущих судоводителей к профессиональной деятельности. *Перспективы науки*. 2024; № 7 (178): 158–161.
6. Соколовская А.З., Леванова Е.А. Факторы профессиональной самоидентичности будущих судоводителей в условиях Крайнего Севера. *Перспективы науки*. 2025; № 3 (186): 164–166.
7. Крукович Н.П. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров-судоводителей в процессе обучения физике в морском вузе. *Вестник научных конференций*. 2026; № 2-3 (126): 72–73.
8. Дмитриев В.И., Каретников В.В. *Профессиональная подготовка и дипломирование судоводителей морских судов*: монография. Москва: ООО «Моркнига», 2024.
9. Скарбич С.Н., Фисенко Т.П. Профессионально-ориентированные задачи по математике как составляющая профориентационной подготовки учащихся образовательных учреждений. *Перспективы науки*. 2025; № 11 (194): 210–214.
10. Малий Д.В. Исследование уровней развития саморегуляции и эмпатии как факторов формирования превентивной позиции будущих учителей. *Обзор педагогических исследований*. 2024; Т. 6, № 7: 65–70.
11. Тупицын А.А. Иммерсивная образовательная среда в профессиональной подготовке судоводителей: методологические подходы, принципы и условия реализации. Педагогика. *Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, № 11: 1779–1786.
12. Чекалин В.В. Эргатический подход к проектированию обучающей среды в системе профессиональной подготовки судоводителей. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 10, № 9: 1336–1344.

References

1. Volobueva T.A., Medvedeva D.I. K voprosu o roli matematiki v podgotovke specialistov i ee svyazi s professional'nymi disciplinami. *Obrazovanie i problemy razvitiya obschestva*. 2023; № 1 (22): 55-59.
2. Lyubuhina I.P. Rol' matematiki v formirovanii navykov buduschego. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 44 (9491): 105-108.
3. Sunyajkina N.P. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya matematiki v sisteme SPO (srednego professional'nogo obrazovaniya). *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2023; № 11-2 (99): 123-124.
4. Tugul'chieva V.S. Osobennosti realizacii praktiko-orientirovannogo podhoda v professional'noj podgotovke studentov v obuchenii matematike. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 5 (178): 65-74.
5. Sokolovskaya A.Z., Levanova E.A. Osobennosti psihologo-pedagogicheskoj podgotovki buduschih sudovoditelej k professional'noj deyatel'nosti. *Perspektivy nauki*. 2024; № 7 (178): 158-161.
6. Sokolovskaya A.Z., Levanova E.A. Faktory professional'noj samoidentichnosti buduschih sudovoditelej v usloviyah Krajnego Severa. *Perspektivy nauki*. 2025; № 3 (186): 164-166.
7. Krukovich N.P. Formirovanie professional'nyh kompetencij buduschih inzhenerov-sudovoditelej v processe obucheniya fizike v morskom vuze. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2026; № 2-3 (126): 72-73.
8. Dmitriev V.I., Karetnikov V.V. *Professional'naya podgotovka i diplomirovanie sudovoditelej morskih sudov*: monografiya. Moskva: OOO «Morkniga», 2024.
9. Skarbich S.N., Fisenko T.P. Professional'no-orientirovannye zadachi po matematike kak sostavlyayuschaya proforientacionnoj podgotovki uchaschihsya obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Perspektivy nauki*. 2025; № 11 (194): 210-214.
10. Malij D.V. Issledovanie urovnej razvitiya samoregulyacii i `empatii kak faktorov formirovaniya preventivnoj pozicii buduschih uchitelej. *Obzor pedagogicheskih issledovanij*. 2024; T. 6, № 7: 65-70.
11. Tupicyn A.A. Immersivnaya obrazovatel'naya sreda v professional'noj podgotovke sudovoditelej: metodologicheskie podhody, principy i usloviya realizacii. Pedagogika. *Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, № 11: 1779-1786.
12. Chekalin V.V. `Ergaticheskij podhod k proektirovaniyu obuchayuschej sredy v sisteme professional'noj podgotovki sudovoditelej. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 10, № 9: 1336-1344.

Статья поступила в редакцию 09.09.26

УДК 318

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: cvetochek3200@mail.ru*
Sizov Yu.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

PATRIOTISM AS A BASIC PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF MARINE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article discusses the problem of forming patriotism as a basic professional and important quality of cadets at a maritime university. For a maritime specialist, patriotism is an integral part of their life, civic position, and professional activities. In the face of unfavorable external and specific maritime factors, patriotism mobilizes a sailor to perform their duties diligently and ensure safe navigation. The study aims to justify the formation of patriotism as a basic professional and important quality of a maritime university cadet. The research methods include a survey, synthesis, grouping, and studying the practices of the Department of Educational Work, the Center for Patriotic Education, and the experience of educational and patriotic activities of maritime university professors. The analysis of bibliographic sources allows to identify the key circumstances

that confirm the relevance of the topic. The article provides a brief description of the phenomenon of patriotism among cadets at a maritime university. It also identifies trends and challenges in the field of educational and patriotic activities at a maritime university. The article substantiates the importance of elevating patriotism to the status of a fundamental and professionally significant quality among cadets, which is a significant contribution to the field of research. The presented scientific ideas are novel and have significant implications for pedagogical theory and practice. They serve as a foundation for future research, professional training, and patriotic education of maritime specialists.

Keywords: **relevance, basic quality, cadets, maritime university, patriotism, professionally important quality, phenomenon, formation**

***С.Н. Томилина**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: cvetochek3200@mail.ru*
***Ю.Н. Сизов**, канд. техн. наук., доц., г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО КУРСАНТОВ МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматривается проблема формирования патриотизма как базовое профессионально важное качество курсантов морского университета. Для морского специалиста патриотизм является неотъемлемой частью его жизни, гражданской позиции и профессиональной деятельности. В условиях неблагоприятных внешних и специфических морских факторов патриотизм мобилизует моряка на добросовестное выполнение своих служебных обязанностей и безопасное мореплавание. Целью исследования стало обоснование формирования патриотизма как базового профессионально важного качества курсанта морского вуза. Методы исследования: опрос; синтез, группировка, изучение практики работы Управления воспитательной работы, Центра патриотического воспитания и опыта воспитательно-патриотической деятельности преподавателей морского университета. Анализ библиографических источников позволил установить ключевые обстоятельства, подтверждающие актуальность темы. Дана краткая характеристика феномена патриотизм курсанта морского вуза. Выявлены тенденции и проблемы, характерные для воспитательно-патриотической деятельности в морском вузе. Обосновано положение о целесообразности придания патриотизму курсанта статуса базового профессионально важного качества, что стало результатом исследования. Приведенные научные идеи обладают новизной. Они существенны для педагогической теории и практики и служат базисом для новых исследований, профессиональной подготовки и патриотического воспитания морских специалистов.

Ключевые слова: **актуальность, базовое качество, курсанты, морской университет, патриотизм, профессионально важное качество, феномен, формирования**

Патриотизм – уникальный феномен, который тонкой, но очень важной и крепкой нитью связывает морского специалиста с Отечеством, государством, российским народом, своей семьей, близкими и друзьями. Для моряка чувство патриотизма – жизненная и профессиональная потребность. Актуальность темы многогранна, о чем свидетельствуют сгруппированные обстоятельства данного явления (табл. 1).

Приведенные в табл. 1 обстоятельства и их краткая характеристика подчёркивают необходимость поиска эффективных педагогических стратегий, которые позволят не просто «заложить знания», а сформировать устойчивые, действенные патриотические убеждения личности курсанта.

Таким образом, актуальность темы продиктована как внешними вызовами и государственными задачами, так и внутренней потребностью системы образования в поиске современных, результативных подходов к воспитанию будущих специалистов-моряков.

Цель исследования: обосновать целесообразность формирования патриотизма как базового профессионально важного качества курсанта морского вуза в процессе учебно-воспитательной деятельности.

Задачи исследования: 1) проанализировать подходы к патриотизму как профессионально необходимого качества и определить его важность как такового для будущих моряков; 2) изучить особенности патриотического воспитания в морских вузах; 3) обосновать потребность придания патриотизму статуса базового профессионально важного качества курсанта морского вуза; 4) определить пути, как системно и эффективно формировать патриотизм у будущих специалистов как базового ПВК, чтобы оно стало прочной основой их профессиональной компетентности.

Новизна исследования: обоснована и доказана новая научная идея о придании патриотизму курсанта морского вуза статуса базового профессионально важного качества.

Теоретическая значимость: работа вносит вклад в развитие педагогической теории, углубляя понимание механизмов патриотического воспитания в системе профессионального образования. В частности, обоснована специфика формирования гражданской позиции у будущих специалистов морского флота и предложены научно-методические подходы к внедрению данных практик в учебный процесс.

Практическая значимость: полученные выводы и рекомендации могут быть использованы администрацией и профессорско-преподавательским составом морских вузов для совершенствования управленческих решений и оптимизации воспитательной работы со студентами и курсантами.

Методология исследования объединяет системный и комплексный подходы; теоретический анализ современных научных публикаций; опрос; синтез; группировку; изучение практики работы Управления воспитательной работы, Центра патриотического воспитания и опыта воспитательно-патриотической деятельности преподавателей морского университета.

Патриотизм имеет многовековую историю своего происхождения. Доминирует мнение, что он зародился одновременно с образованием первобытного общества. Его основой была привязанность к своему роду, племени, месту обитания. По мере перехода к оседлому образу жизни и формирования первых сообществ фокус сместился: появилась осознанная привязанность к родной земле, языку, традициям. В Античности патриотизм оформился как осознанный социальный феномен (полисный патриотизм). В Римской империи зародился имперский патриотизм. Держава воспринималась гражданами как родина всех народов, населявших империю. В Средние века патриотизм понимался как лояльность монарха. Для эпохи Просвещения патриотизм отмечался уже рациональным, гражданственным подходом и сближением с республиканскими идеями. Начиная с XVIII века, термин «патриотизм» постепенно стал приобретать осознанное, политически значимое качество.

Таблица 1

Группы обстоятельств, подтверждающих актуальность темы исследования

Группы	Краткая характеристика
Геополитические и военно-политические факторы	– сложность международной обстановки и актуальные вызовы требуют от граждан, в том числе будущих специалистов, высокого уровня готовности защищать интересы и суверенитет страны. Профессия моряка напрямую связана с обеспечением безопасности государства, защитой его экономических и стратегических интересов
Внутриполитические задачи	– патриотизм выполняет консолидирующую функцию, помогая сплотить многонациональный народ, укрепить общероссийскую идентичность и противодействовать деструктивным тенденциям. В этом контексте формирование у будущих специалистов глубокого, осознанного патриотизма – важный ресурс для развития страны и укрепления её обороноспособности
Специфика морской профессии	– в морской среде особенно ярко проявляются такие ценности, как верность флагу и судну, товарищество, ответственность за безопасность экипажа и груза. Патриотизм здесь – основа профессиональной этики и мотивации, помогающая курсантам осознать значимость их будущей работы для страны. Он формирует чувство долга и преданности своему делу
Практические вызовы в сфере подготовки кадров	– существует реальная проблема оттока квалифицированных кадров из отечественной морской отрасли: значительная часть выпускников стремится трудоустроиться в иностранные компании. В этих условиях критически важно с самого начала обучения формировать у курсантов устойчивую профессиональную идентичность и патриотические установки, которые станут внутренним стимулом для работы на благо своей страны
Педагогические сложности и пробелы	– к ним относятся формальный подход, механистичность мероприятий, которые не учитывают меняющиеся интересы молодёжи; проблема размытых представлений о патриотизме: некоторые курсанты лишь декларируют приверженность идеям, но не связывают их с реальной профессиональной деятельностью и жизнью в своей стране

Как видим, для каждой эпохи суть патриотизма имеет свой глубокий смысл.

Путь развития данного феномена в нашей стране характеризуется разнообразными этапами: зарождение, формирование, становление, имперский взлет, коммунистическое содержание, отвержение, ренессанс и востребованность его объединяющего потенциала для многонационального социума, демократического развития Отечества. Но он всегда обладал консолидирующей силой, направленностью на всестороннее развитие страны и её оборону от внешних врагов.

Ныне патриотизм – это комплексное понятие, включающее в себя как систему политических взглядов, так и глубокую эмоциональную привязанность к государству. Он выражается в осознанном стремлении служить интересам своей страны, уважении к национальным традициям и готовности ставить общественное благо выше личных интересов.

О патриотизме моряков свидетельствует не только добросовестное решение ими на протяжении многих веков важнейшей задачи – транспортировка значительного количества грузов, потребного для экономики и жизнедеятельности российского народа, но и тысячи реальных подвигов как в военные годы, так и в процессе ежедневного мореплавания.

Вот несколько примеров из морской практики. Во-первых, действия экипажей транспортных судов при аварийных ситуациях, когда моряки ценой больших усилий спасали судно и предотвращали экологическую катастрофу, демонстрируя не только профессионализм, но и понимание своей ответственности перед страной (буксир-спасатель «Бейсуг», спасательное судно «Пурга», спецбуксир «Меркурий» и другие). Во-вторых, противодействие пиратству и незаконным задержаниям (танкер «Московский университет», контейнеровоз «Люция» и другие), где грамотные, спокойные и законные действия экипажа были направлены на защиту интересов государства, компании и судна. В-третьих, выполнение задач в сложных геополитических условиях, когда моряки продолжают обеспечивать поставки, соблюдая все нормы и поддерживая репутацию национального флага (доставка грузов на Дальний Восток; поставки ГСМ на Кубу, в Венесуэлу, Индию, Китай и другие страны).

В современных условиях произошел не только ренессанс патриотизма, но и возросла его значимость, эпохальность как многозначной идеологемы государства и народа, существеннее стали проявляться его консолидирующая и мобилизационная силы. В условиях нагнетания военной истерии странами НАТО и Европейского союза, активизацией политических заявлений об ускорении готовности к войне с Россией патриотизм востребован также и как фактор морально-психологической готовности граждан к отпору врагу и его уничтожению в его логове. Он также потребен как профессионально важное качество (ПВК) любого специалиста, обеспечивающее эффективное и качественное выполнение служебных обязанностей, совершенствование гражданской позиции.

В научной литературе некоторые авторы относят патриотизм к базовым качествам профессионала.

Так, А.К. Быков утверждает, что патриотизм – это базовое качество будущих офицерских кадров армии и флота [1]. В военных вузах А.К. Быков предлагает рассматривать формирование патриотизма как части профессионального становления будущих офицеров. По его мнению, преданность Отечеству, чувство долга и готовность к служению – это не просто личностное качество, а фундамент профессиональной этики и компетентности в военной сфере. То есть патриотизм здесь выступает как системное, базовое условие, которое повышает эффективность и ответственность специалиста в специфической, государственно и оборонно значимой и иных сферах деятельности. Этой же точки зрения придерживаются А.А. Калекин (2020) и М.А. Егоров (2020). Авторы утверждают, что офицер Вооруженных сил России – это кадровый военный, избравший путь служения Отечеству в силовых структурах, предназначенных для защиты интересов и рубежей государства, обеспечения его безопасности. Естественно, что патриотизм должен быть базовым профессионально значимым качеством для такого военнослужащего.

Опрос опытных специалистов морского транспорта России (апрель 2026) показал, что из 122 человек 118 (96,7%) убеждены, что патриотизм – это существенное качество моряка, и находится в основе его профессионализма и деятельности. Остальные 4 (3,3%) респондента, полагают, что патриотизм есть личное, интимное чувство человека и не имеет ничего общего с профессионализмом. Это подтверждает нашу гипотезу, что патриотизм есть базовое ПВК будущего и действующего морского специалиста.

Изучение библиографических источников показывает, что тематику патриотизма учащихся морских образовательных организаций в педагогике активно изучали и разрабатывали М.Ю. Корнилова, А.А. Мирзаев, С.Г. Манецкая, С.Н. Томилина, А.Н. Томилин, Р.Р. Туктаров, Н.Е. Хекерт и др. Исследователи подходили к теме патриотизма с разных сторон: разрабатывали свое видение его периодизации, раскрывали сущностные основы, предлагали концепции, программы, конкретные инструменты и инновационные педагогические модели.

Так, М.Ю. Корнилова защитила в 2017 году диссертацию на тему «Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя». Она показала, что история, боевые и трудовые традиции конкретного города (Севастополя, Керчи, Ленинграда, Мурманска, Новороссийска и др.) обладают мощным воспитательным потенциалом. На этой основе автор разработала и апробировала целевую программу «Патриот Севастополя и России»: она включала блоки по изучению истории, экскурсии, вовлечению в общественно полезную и патриотическую деятельность. В работе выделены компоненты сформированности патриотизма (когнитивный, мотивационный, деятельностный) и критерии его оценки. С.Н. Томилина в своих научных работах обосновывала концепцию и стратегии государственно-патриотического воспитания курсантов-моряков. Она опиралась на нормативно-правовую базу РФ и анализировала разные научные подходы (аксиологический, деятельностный, культурологический, личностный, программно-проектировочный, системный), чтобы выстроить целостную модель. Её цель – сформировать у курсантов не только любовь к Родине, но и готовность добросовестно выполнять профессиональный и гражданский долг. С.В. Манецкая отмечает важность патриотизма для будущей профессиональной деятельности учащихся морского вуза. Е.М. Дорофеев акцентирует внимание на воспитательном потенциале музея морского вуза как средстве формирования профессионального патриотизма. Р.Р. Туктаровым изучался вопрос, как конвенционная подготовка может стать площадкой для формирования патриотизма. Такие авторы, как А.Н. Томилин и С.Н. Томилина, предлагали использовать в воспитательной работе примеры героизма участников современных военных конфликтов, в том числе и СВО [2].

В целом флотские исследователи стремились решить несколько задач: выявить специфику морского вуза, определить, какие ресурсы (история города, профессиональная деятельность, конкретные дисциплины) лучше всего работают на формирование патриотических качеств, разработать на этой основе концептуальные основы воспитательно-патриотической деятельности в высшей морской школе, а также практические инструменты – программы, методики, рекомендации для преподавателей. Особую важность приобретает патриотизм для специалиста морского транспорта России, что связано со спецификой морской службы – с её высокой ответственностью, рисками, международными стандартами и особой ролью в обеспечении национальных интересов и безопасности Отечества.

Практика воспитательно-патриотической деятельности морского университета (г. Новороссийск) и анализ научных публикаций позволили определить *тенденции,* характерные для привития патриотизма курсантам-морякам:

1. В системе подготовки курсантов наблюдается *смещение акцента в сторону профессионально ориентированного патриотизма*. Ключевым вектором работы педагогического коллектива является не только трансляция общегражданских ценностей, но и формирование у курсантов устойчивой профессиональной идентичности. Его усилия устремлены на воспитание чувства гордости за морскую профессию и укрепление мотивации к долгосрочной морской службе на благо отечественного флота. Данный подход выступает эффективным инструментом кадровой политики: осознание личного вклада в развитие страны становится для специалистов мощным стимулом для закрепления в отрасли.

2. В вузе и его филиалах ведется системная работа по интеграции цифровых технологий в процесс патриотического воспитания. В рамках развития единой информационно-образовательной среды реализуется комплекс мероприятий, направленных на сохранение и популяризацию морского наследия. Ключевыми инструментами выступают тематические рубрики на профильных порталах, студенческие медиапроекты об истории флота и формирование цифровых архивов исторических документов. Кроме того, активно внедряются интерактивные форматы: виртуальные экскурсии, онлайн-квесты и мультимедийные выставочные решения.

3. Внедрение деятельностных форматов в систему воспитания. Приоритет отдается активному вовлечению обучающихся: патриотическое воспитание строится на базе профильных стажировок, симуляций, экспертных деловых игр и морского волонтерства. Эти форматы органично дополняют классические встречи с ветеранами и выдающимися выпускниками.

4. Фокус на региональной идентичности и флотских традициях. Программа делает акцент на изучении локальной истории в местах базирования (Севастополь, Мурманск, Новороссийск и др.). Через исследовательские экспедиции и памятные марши к местам боевой славы, а также изучение подвигов земляков патриотическое воспитание обретает прочную привязку к конкретному историческому наследию региона.

5. Систематизация воспитательной деятельности. Переход от разовых акций к непрерывному воспитательному процессу обеспечивается за счет внедрения долгосрочных программ. Такой подход позволяет задать конкретные целевые ориентиры и внедрить механизмы объективной оценки эффективности работы.

6. Развитие профессиональных компетенций педагогов**.** Организация специализированного обучения для преподавательского состава и кураторов направлена на освоение современных методик. В фокусе внимания – развитие у курсантов критического мышления, навыки ведения конструктивного диалога по сложным вопросам, а также эффективное использование медиаресурсов и проектных технологий.

7. Обеспечение информационной безопасности. В условиях агрессивного информационного воздействия вузы фокусируются на развитии у обучающихся навыков медиаграмотности. Работа направлена на формирование умения верифицировать данные, распознавать дезинформацию и осознанно подходить к вопросам государственной безопасности и суверенитета.

Приведённые тенденции наглядно свидетельствуют о том, что вектор в воспитательно-патриотической деятельности направлен на то, чтобы сделать

патриотическое воспитание курсантов морского вуза более живым, связанным с реальной профессией и современными технологиями.

Вместе с тем в этой работе имеются и некоторые проблемы, которые сгруппированы по следующим направлениям:

– *разрыв между формальным подходом и внутренней убеждённостью.* Часто система воспитания делает упор на внешнюю адаптацию: курсанты усваивают нормы, соблюдают устав, демонстрируют лояльность. Но при этом у многих не формируется глубокая внутренняя идентичность – подлинная, осознанная любовь к Родине. Возникает парадокс: человек идеально вписывается в корпоративную среду вуза, но чувства подлинной причастности к общему делу у него нет. В итоге есть риск воспитать «внешнего патриота», который в сложной ситуации может не проявить самостоятельности и нравственной стойкости;

– *неоднородность исходного уровня и сопротивление.* У поступающих курсантов уже есть разный жизненный опыт, система ценностей и отношение к патриотическим идеям. Кто-то искренне разделяет эти ценности, а у кого-то из-за пробелов в воспитании в семье или школе, влияния окружения или медиа может складываться скептическое, а порой и негативное отношение – патриотизм воспринимается как что-то навязанное, формальное. Преодоление такого сопротивления требует индивидуального подхода, создания доверительной атмосферы и подбора убедительных примеров;

– *специфика морской профессии и её вызовы*. Сама суть подготовки моряков порождает дополнительные сложности. Курсанты проходят практику на судах, в том числе плавающих под иностранными флагами, работают в смешанных международных экипажах. Это создаёт риск размывания национальной идентичности и ослабления связи с отечественными традициями. Кроме того, сама морская служба сопряжена с серьёзными испытаниями: длительный отрыв от семьи, тяжёлые и опасные условия труда, высокая аварийность, стрессовые ситуации. Всё это напрямую влияет на мотивацию: после первой плавательной практики у части курсантов снижается желание идти в профессию, что закономерно осложняет и формирование профессионального патриотизма;

– *организационные и методические пробелы.* Иногда воспитательные мероприятия (лекции, просмотры фильмов) проводятся эпизодически, «для галочки», без глубокой проработки и связи с реальной жизнью и будущей профессией. Не всегда в учебном плане достаточно дисциплин, которые целенаправленно формировали бы компетенции в сфере патриотического воспитания. Выявлена проблема фрагментарности воспитательного процесса, обусловленная отсутствием интеграции между его профессиональным, этическим и эстетическим компонентами. Параллельно с этим фиксируется низкий уровень методической оснащенности субъектов воспитания (преподавателей и командиров курсантских рот) в контексте формирования патриотического сознания;

– *влияние внешней среды.* На курсантов воздействуют разные факторы извне: поток информации из интернета, отдельные негативные примеры в обществе, иногда – противоречивые трактовки исторических событий в медиа. Всё это может подтачивать формирующиеся патриотические установки;

– *сложность самого феномена*. Патриотизм – многогранное понятие. В разных контекстах (государственный, профессиональный, культурный) его акценты смещаются, и не всегда в вузе удаётся выстроить целостную, непротиворечивую модель, которая бы учитывала все эти грани.

Чтобы решать эти проблемы, преподаватели морского вуза ищут новые подходы: стараются создавать в вузе воспитательную среду, которая одновременно обеспечивает адаптацию и даёт «микрозоны» для развития личной автономии и критического мышления; активнее используют локальный патриотический потенциал (например, традиции городов-героев); стремятся к более системному, междисциплинарному подходу, связывая патриотическое воспитание с профессиональной подготовкой.

Деятельность морского вуза базируется на единстве профессионального обучения и воспитательного воздействия, что позволяет достичь синергетического эффекта: подготовки конкурентоспособного специалиста морского профиля и формирования у обучающихся устойчивой гражданско-патриотической идентичности, предусматривающей заботу об интересах государства и обеспечение его суверенитета, готовности к его защите от врагов как внешних, так и внутренних. Для этого, мы считаем, что процесс воспитательно-патриотической деятельности должен быть направлен на придание патриотизму статуса базового профессионально важного качества морского специалиста. Опора на научные публикации ученых подтверждает возможность и необходимость этого.

К примеру, по мнению Л.Ф. Мамедовой, наличие и проявление патриотизма для специалистов морского транспорта подтверждается конкретными эффектами в профессиональной деятельности: а) снижением количества катастроф, аварийности и инцидентов (подтверждается высоким уровнем личной ответственности и дисциплины, подкреплённым патриотической мотивацией, уменьшением количества ошибок из-за халатности или пренебрежения регламентами); б) повышением устойчивости к внешним угрозам (в ситуациях, связанных с пиратством, санкциями, давлением или провокациями, патриотически ориентированный специалист действует более собранно, в рамках закона и инструкций, не поддаваясь на манипуляции); в) сохранение репутации национального флота (профессиональное поведение, этика и соблюдение норм на международных маршрутах формируют имидж страны как надёжного и ответственного участника мировой морской торговли); г) преемственностью традиций и передачей опыта (патриотически мотивированные специалисты чаще становятся наставниками, берегут и передают профессиональные традиции, что важно для формирования профессиональной направленности курсантов) [3]. А.А. Мирзаев подводит нас к выводу, что патриотизм курсантов морского вуза – это не самоцель, а ресурс профессионального становления. Его нужно целенаправленно формировать через систему воспитательной работы, связывая с конкретными профессиональными задачами и требованиями. В разработанной им монографии он относит патриотизм к ПВК будущего морского специалиста [4].

Согласно взглядам А.Н. Томилина [5], Р.Р. Туктарова [6], механизмы влияния патриотизма в системе подготовки курсантов включают:

– *интеграцию в конвенционную подготовку*. Изучение требований ИМО и национальных стандартов можно сопровождать разъяснением их роли в обеспечении безопасности страны и конкурентоспособности флота. Это превращает «обязательные правила» в осознанные профессиональные ценности;

– *моделирование ситуаций с гражданско-профессиональным контекстом.* При отработке учений (спасение человека за бортом, борьба за живучесть, действия охраны судна, SSAS) полезно формулировать задачи так, чтобы курсанты видели связь своих действий с ответственностью перед страной и обществом;

– *опору на исторические и современные примеры.* Разбор реальных случаев героизма, грамотных действий экипажей, вклада морского флота в экономику и безопасность страны формирует профессиональную идентичность;

– *спортивные и коллективные традиции.* Они, спортивные традиции и ритуалы в морских вузах, укрепляют дисциплину, командный дух и мотивацию, что служит базой для формирования патриотизма.

Патриотическое воспитание в морской отрасли целесообразно интерпретировать не как идеологическую догму, а как практический инструмент формирования профессионализма, от которого напрямую зависят авторитет и эксплуатационная надежность флота. Интеграция патриотизма в структуру профессиональных компетенций подразумевает синтез гражданской позиции и служебного долга. В такой парадигме любовь к Отечеству становится базисом государственной безопасности, где патриотизм проявляется в осознанном приоритете национальных интересов над личными амбициями.

Под профессионально важными качествами морского специалиста мы понимаем комплекс психофизиологических характеристик, личностных черт и прикладных навыков, необходимых для эффективной деятельности.

Суть в том, что именно этот набор помогает человеку успешно осваивать морскую специальность и эффективно, а главное – безопасно, работать в этой ответственной и сложной морской сфере. Для моряка наличие сформированных профессионально важных качеств имеет особое значение. Мореплавание требует от морских специалистов сформированных компетенций, основательного багажа знаний в профессиональной сфере, отработанных до автоматизма навыков и умений. Все они должны быть сформированы на берегу, в учебном заведении, до выхода в море. Во время плавания ПВК могут только развиваться и совершенствоваться. Экипаж судна – это коллектив не только профессионалов и единомышленников, а команда, от четких, логичных и оперативных действий которой зависит безопасность судна, груза и человеческой жизни каждого моряка. Ошибки одного человека могут привести к трагедии.

Обращение к научным работам А.Н. Томилина, Р.Р. Туктарова и др. позволяет утверждать, что для будущих моряков, патриотизм – это не просто абстрактная гражданская добродетель, одно из личностных качеств, а практический фундамент, который напрямую влияет на безопасность, стабильность отрасли и даже на личный профессиональный путь. Стержневые причины того, почему так сложилось, сведены в табл. 2.

Таким образом, патриотизм в подготовке будущих моряков – это не отдельная воспитательная линия, а сквозной принцип, который пронизывает всю профессиональную подготовку – от осознания значимости своей работы до формирования профессиональной этики и готовности к экстремальным сценариям. Его целенаправленно формируют в морских учебных заведениях через изучение истории флота, участие в патриотических мероприятиях, знакомство с подвигами предков.

Что на практике означает придание патриотизму статуса базового ПВК будущего морского специалиста?

Во-первых, данное качество представляет собой многогранную характеристику, включающую такие важные аспекты, как а) государственное мышление: осознание стратегической важности морской отрасли для защиты национальных интересов и безопасности страны; б) историческая преемственность: уважение к традициям отечественного флота и личная ответственность за сохранение и приумножение его наследия; в) профессиональная самоотдача: добросовестное выполнение служебного долга как форма служения государству; г) ответственность: понимание того, что качество работы специалиста напрямую влияет на безопасность мореплавания, сохранность грузов, экологию и международный престиж российского флота; д) психологическая устойчивость: готовность к работе в сложных условиях, длительной изоляции и высоким нагрузкам, требующая стойкости и преданности делу.

Во-вторых, реализация образовательного процесса строится на основе системной методологии, охватывающей как профессиональный компонент, так и задачи патриотического воспитания. Формирование патриотизма должно про-

Таблица 2

Причины возрастания значимости патриотизма для курсантов-моряков

Причины	Краткая характеристика
Осознание значимости труда для страны	– работа моряка напрямую влияет на экономику, безопасность и международный имидж государства. Когда курсант понимает эту связь, гордится историей отечественного флота, осознаёт, что его труд обеспечивает логистику стратегических грузов, участвует в защите экономических интересов, у него появляется внутренняя мотивация выполнять возложенные на него обязанности максимально качественно
Готовность к специфическим трудностям	– профессия моряка сопряжена с серьёзными испытаниями: многомесячные рейсы, замкнутое пространство, жёсткий график, экстремальные условия. Патриотизм даёт ту самую силу воли: человек готов терпеть лишения, потому что чувствует, что его работа нужна Родине и российскому народу
Безопасность мореплавания	– патриотически настроенный специалист внимательнее относится к соблюдению международных и национальных норм, стандартов безопасности, потому что понимает: от его действий зависит репутация всего российского флота
Удержание кадров в отрасли	– патриотизм выступает мощным мотиватором: он побуждает выпускников после окончания учёбы оставаться работать именно в отечественной морской отрасли, а не искать места на судах под другими флагами
Сохранение и передача традиций	Патриотическое воспитание помогает курсанту не просто знать традиции флота, но и внутренне их принимать, становиться частью этого профессионального сообщества
Готовность к выполнению конституционного долга	– в случае необходимости от моряка требуется не только гражданская, но и военная профессиональная пригодность. Патриотизм в этом контексте – это готовность в нужный момент встать на защиту интересов страны

низывать весь учебный процесс – от дисциплин до воспитательной работы и внеаудиторных мероприятий; б) творческое конструирование и применение деятельностной стратегии. Патриотизм формируется не только через лекции, но и через активную профессиональную деятельность: участие в проектах, связанных с развитием отечественного флота, изучение героического прошлого, следование флотским традициям; в) разработку критериев и методик оценки результатов учебно-воспитательной работы по формированию патриотизма у курсантов. Важно не просто декларировать важность патриотизма, но и измерять уровень его сформированности у курсантов.

Опираясь на теоретические наработки А.К. Быкова, А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева и других исследователей, а также на опыт подготовки морских кадров, можно констатировать, что данный подход способствует решению ряда ключевых задач:

1) стабилизации кадрового состава: формирование у выпускников устойчивой мотивации к трудоустройству на отечественных предприятиях, что снижает отток специалистов за рубеж;

2) совершенствованию профессиональных компетенций: формирование высокой дисциплины и личной ответственности за обеспечение безопасности мореплавания и безупречное выполнение поставленных задач;

3) реализации государственных приоритетов по укреплению морского могущества РФ посредством эффективного исполнения отраслевой стратегии развития;

4) формированию конструктивного имиджа российского флота в мировом пространстве и повышению эффективности представительства государственных интересов в международном морском сообществе. Интеграция патриотического воспитания в структуру профессионально важных качеств обучающихся морских вузов представляет собой стратегическую инновацию. Данный подход обеспечивает конвертацию ценностных ориентаций в профессиональные компетенции, что является необходимым условием подготовки морских кадров, способных к реализации государственных задач в условиях глобальной конкуренции.

На базе теоретического обзора профильных исследований и анализа практической деятельности подразделений морского университета (Управления воспитательной работы и Центра патриотического воспитания) определены приоритетные векторы развития патриотизма как фундаментального профессионально-личностного качества курсантов:

1. *Формирование у студентов глубокого понимания патриотизма как фундаментальной ценности морской профессии* требует комплексного подхода. Воспитательный процесс должен сочетать теоретическое обучение с практикой, способствуя слиянию личных убеждений с профессиональной самоидентификацией. В контексте морской отрасли патриотизм трактуется как синтез преданности Родине, бережного отношения к её морским традициям и осознания своей роли в обеспечении экономической и оборонной безопасности государства [7].

2. *Разъяснение курсантам сути ПВК и их взаимосвязи с патриотизмом.* Это важная и ответственная задача, требующая, чтобы у будущих командных кадров транспортного флота сложилась целостная картина профессиональной подготовки. Главное – пояснить курсантам, что патриотизм является составной частью их ПВК, показать им, что ПВК и патриотизм не противопоставлены, а работают в связке: профессиональная компетентность усиливает патриотизм, а патриотические убеждения мотивируют на постоянное развитие ПВК. Такой подход помогает сформировать у будущих морских специалистов не просто набор навыков, а целостное, осознанное отношение к морской службе [8].

3. *Строгое соблюдение международных и национальных норм.* Моряк, воспринимающий свою работу как служение интересам страны, более ответственно относится к выполнению требований ПДНВ, COLREG, Кодекса ОСПС, правилам балластных операций и т. д. Патриотизм здесь работает как внутренний регулятор дисциплины и качества работы.

4. *Осознанное отношение к безопасности мореплавания.* Профессиональный патриотизм усиливает мотивацию к изучению и применению лучших практик, к отказу от «упрощений» и нарушений, которые могут привести к авариям.

5. *Готовность к действиям в экстремальных и кризисных ситуациях.* Для моряка профессиональный патриотизм – это не абстрактное чувство, а установка: «я отвечаю за судно, экипаж, груз и репутацию страны, под флагом которой хожу в море». Данный подход оказывает непосредственное влияние на эффективность действий экипажа в критических ситуациях: при проведении спасательных операций, борьбе за живучесть судна, а также при отражении угроз безопасности и пиратских нападений. Это полностью соответствует требованиям по отработке алгоритмов поведения персонала в экстремальных условиях.

6. В ходе длительных автономных рейсов, в условиях ограниченного пространства успех миссии напрямую зависит от дисциплины и командного духа экипажа. Психологическая устойчивость и готовность к взаимопомощи выступают гарантами безопасности мореплавания. Патриотическое воспитание, прививающее курсантам чувство ответственности перед страной и товарищами, позволяет снизить уровень конфликтности и оптимизировать командное взаимодействие. Интеграция этих принципов в образовательный процесс позволит сделать патриотизм базовой профессиональной компетенцией морского специалиста.

Резюмируя результаты исследования, следует отметить, что патриотизм курсанта морского вуза – это не только гражданская позиция, но и значимый элемент профессиональной компетентности, выражающийся в готовности ставить интересы государства выше личных. В морской отрасли патриотическое воспитание неразрывно связано с профессиональным становлением, что обусловлено спецификой службы и современными требованиями к специалистам. В работе доказано, что патриотизм является базовым профессионально важным качеством (ПВК), которое необходимо целенаправленно развивать в процессе обучения. Данные выводы обогащают педагогическую теорию и могут быть применены в практике подготовки кадров для транспортного флота. Перспективным направлением дальнейшей работы станет разработка педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование этого качества у будущих моряков.

Библиографический список

1. Быков А.К. Формирование исторического сознания как приоритетная задача патриотического воспитания молодежи. *Молодежь и общество*. 2012; № 1: 78–86.
2. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Педагогические условия формирования патриотизма у курсантов морского университета на примерах героизма участников СВО. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 134–137.
3. Мамедова Л.Ф. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
4. Мирзаев А.А., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
5. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования лидерских качеств у курсантов судоводителей в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 4 (45): 148–151.
6. Туктаров Р.Р. Проблемы современного высшего морского профессионального образования и пути их решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 76–80.

7. Томилин А.Н. Формирование государственного патриотизма у курсантов морского университета как актуальная педагогическая проблема. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; Т. 110, № 3: 194–205.
8. Сизов Ю.Н. К вопросу о формировании профессионально важных качеств курсанта-судоводителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 2 (117): 157–160.

References

1. Bykov A.K. Formirovanie istoricheskogo soznaniya kak prioritetnaya zadacha patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. *Molodezh' i obschestvo*. 2012; № 1: 78-86.
2. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya patriotizma u kursantov morskogo universiteta na primerah geroizma uchastnikov SVO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 134-137.
3. Mamedova L.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
4. Mirzaev A.A., Tomilin A.N., Hekert E.V. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza kursantov morskogo vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
5. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov sudovoditelej v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 4 (45): 148-151.
6. Tuktarov R.R. Problemy sovremennogo vysshego morskogo professional'nogo obrazovaniya i puti ih resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 76-80.
7. Tomilin A.N. Formirovanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; T. 110, № 3: 194-205.
8. Sizov Yu.N. K voprosu o formirovanii professional'no vazhnyh kachestv kursanta-sudovoditelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 2 (117): 157-160.

Статья поступила в редакцию 15.10.26

УДК 318

Tuktarov R.R., *Cand. of Sciences (Engineering), Associate Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia). E-mail: tukrinat@mail.ru*
Khekert E.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Vice-Rector, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru*

STAGES IN THE DEVELOPMENT OF MARITIME EDUCATION IN RUSSIA. The article substantiates and reveals the authors' perspective on periodization of development of the maritime professional school in Russia. The authors demonstrate how, from empirical training in maritime practice and isolated schools of the Petrine era, the Russian Federation has developed a complex, multi-level system of maritime education, which continues to evolve in response to modern challenges. The aim of the study is to demonstrate the evolution of this system in Russia. The researchers have constructively applied the following methods: historical-genetic; comparative-historical; problem-chronological; system analysis; historical-pedagogical analysis; study of historical sources and the results of dissertation works; content analysis; the principle of historicism and objectivity. The results of the study are presented, and they have significant theoretical and practical value. The obtained results are of particular interest to teachers and management of maritime educational organizations in Russia. The provisions and conclusions set out in the article can serve as a basis for further study of issues and areas for improving the quality of maritime education in our country.

Keywords: **maritime education, maritime university, development, youth in education, factors, formation, stages**

Р.Р. Туктаров, *канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tukrinat@mail.ru*
Е.В. Хекерт*, д-р техн. наук, проф., проректор, Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: zur_mga@nsma.ru*

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена обоснованию и раскрытию авторского взгляда на периодизацию становления морской профессиональной школы в России. Авторами показано как от эмпирического обучения морской практики, единичных школ петровской эпохи Российская Федерация сформировала сложную многоуровневую систему морского образования, которая продолжает свое развитие в ответ на современные вызовы. Цель исследования заключается в демонстрации эволюции данной системы в России. Исследователями конструктивно применены следующие методы: историко-генетический; сравнительно-исторический; проблемно-хронологический; системный анализ; историко-педагогический анализ; изучение исторических источников и результатов диссертационных работ; контент-анализ; принцип историзма и объективности. Представлены итоги исследования, обладающие весомым теоретическим и практическим значением. Полученные результаты вызывают особый интерес у преподавателей и руководства морских образовательных организаций России. Положения и заключения, изложенные в статье, могут послужить основой для дальнейшего изучения вопросов и направлений совершенствования качества морского образования в нашей стране.

Ключевые слова: **морское образование, морской университет, становление, учащаяся молодежь, факторы, формирование, этапы**

Актуальность темы говорит о степени её важности в данный момент для решения намеченных задач исследования. Рассмотрим факторы, подтверждающие актуальность:

– *геополитические интересы и морская мощь государства*. Россия обладает обширными морскими границами и ресурсами, а присутствие в Мировом океане – вопрос безопасности и экономического влияния. История показывает: без системной подготовки кадров (судоводителей, судомехаников, радиооператоров, инженеров и др.) невозможно реализовать масштабные морские проекты – от защиты торговых путей до освоения Арктики. Анализ этапов помогает понять, как государство выстраивало эту систему под текущие задачи;

– *связь образования с экономическим развитием*. Развитие торгового мореплавания и судостроения напрямую зависит от квалификации кадров. В разные исторические периоды именно нехватка грамотных специалистов тормозила рост внешнеэкономических связей. Изучение того, как решали эту задачу раньше, даёт полезные уроки для современной ситуации, когда отрасль снова сталкивается с кадровым голодом;

– *влияние научно-технического прогресса*. Появление паровых судов, а позже – радиосвязи и других технологий кардинально меняло требования к специалистам. На каждом этапе становления морского образования (от петровской Навигацкой школы до реформ конца XIX века) содержание обучения адаптировали под новые вызовы. Анализ этих адаптаций помогает увидеть, какие компетенции остаются востребованными сегодня (например, техническая грамотность, умение работать с инновациями);

– *роль государственных реформ и конкретных исторических событий*. Многие поворотные моменты в истории России напрямую стимулировали изменения в образовании. Изучение таких связей позволяет проследить причинно-следственные отношения;

– *социальный аспект*. Менялись не только технологии, но и состав учащихся, доступность образования. В разные эпохи возникали барьеры (сословные ограничения, элитарность отдельных заведений), и анализ этих процессов помогает понять, как формировалась профессиональная культура моряков, какие вызовы стояли перед системой в целом;

– *необходимость осмысления исторического опыта для современных вызовов*. Сегодня, в условиях цифровизации, изменения климата и новых международных стандартов (требований Конвенции СОЛАС, ПДНВ и др.), важно извлекать уроки из прошлого. Анализ этапов становления морского образования помогает выявить успешные практики и ошибки, которые стоит учесть при модернизации образования;

– *патриотическое и культурное значение*. Изучение истории морского образования способствует формированию у молодёжи чувства гордости за достижения страны в морской сфере, помогает лучше понять национальную идентичность и роль флота в истории российского государства.

Объект исследования: морское образование в России.

Предмет исследования: периодизация отечественного морского образования.

Цель исследования: проследить эволюцию системы морского образования в России, выявить ключевые этапы её формирования, проанализировать факторы, повлиявшие на эти изменения, и оценить роль морского образования в развитии государства, флота и подготовки профессиональных кадров.

Задачи исследования: 1) проанализировать исторические предпосылки возникновения морских учебных заведений в России; 2) определить и описать

Таблица 1

Этапы становления морского образования в России (по В.В. Денисову)

Этап	Краткая характеристика
Допетровская эпоха (до 1701 года)	– на этом этапе не было специализированных учебных заведений. Знания и навыки передавались в основном практическим путём – от мастера к ученику, из поколения в поколение
Зарождения и формирования (1701–1798 годы)	– охватывает образование сети морских учебных заведений в России. Ключевой момент – указ Петра I от 14 (25) января 1701 года, который положил начало систематическому морскому образованию. Появилась Школа математических и навигацких наук в Москве (в Сухаревой башне). Позже на базе старших (мореходных) классов этой школы в Санкт-Петербурге создали Морскую академию (Академию морской гвардии)
Развития и дифференциации (1798–1877 годы)	– включает расширение сети учебных заведений, их специализацию: возникали отдельные заведения для подготовки специалистов разного профиля (штурманов, инженеров)
Совершенствования (с 1877 года)	– происходит формирование системы непрерывного многоуровневого образования. Сложилась последовательная структура – от довузовского звена до высших учебных заведений и системы повышения квалификации

ключевые стадии формирования морского образования в Российской Федерации; 3) проанализировать роль выдающихся исторических личностей и государственных преобразований в процессе создания системы морского обучения.

Научная новизна работы заключается в разработке и обосновании авторской классификации этапов становления и эволюции системы морского образования в России.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что работа предлагает аналитический каркас, который помогает лучше понять, как формируются и развиваются системы профессионального образования под влиянием внешних вызовов и внутренних ресурсов, чем вносит существенный вклад в развитие педагогической теории.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выполненная работа дает практический инструмент, который помогает избежать повторения ошибок прошлого, точнее настроить подготовку специалистов под реальные вызовы и укрепить позиции России в морской сфере.

Методы исследования: историко-генетический; сравнительно-исторический; проблемно-хронологический; системный анализ; историко-педагогический анализ; изучение исторических источников и результатов диссертационных работ; контент-анализ; принцип историзма и объективности.

Морское образование в России – это целая система, которая готовит специалистов разного уровня: от рядовых членов экипажа до инженеров и руководителей для судоходных компаний и портов. Оно имеет свою историю зарождения, становления, развития и совершенствования. Всевозможные аспекты истории отечественного транспортного флота раскрыли в своих научных трудах (монографиях, диссертациях, статьях) такие ученые, как Ю.В. Ведерников, В.С. Геманов, В.В. Германчук, С.Г. Горшков, Н.А. Дельвиг, В.В. Денисов, Е.В. Дьяченко, А.В. Зуев, В.Д. Овчинников, В.Г. Павенков, С.Н. Томилина, Э.И. Черняк, В.А. Чёрный и др.

Некоторыми авторами были предприняты попытки разработать периодизацию становления морского образования в России или отдельных регионах страны.

Так, В.Г. Павенков выделяет два основных этапа в становлении высшего морского образования в России, каждый из которых состоит из пяти периодов. Первый (1809–1930) – становление российской транспортной науки и высшего образования в области водных коммуникаций. Второй этап (с 1930 года по настоящее время) – этап активного развития морского образования и качественной подготовки флотских специалистов [1].

Авторы книги «Под флагом России. История зарождения и развития морского торгового флота» (авторы В.П. Пузырев, В.Д. Скугарев, А.В. Басов и др.) выстраивают периодизацию, охватывающую многовековую историю в течение шести важных этапов [2].

Древний период. Авторы прослеживают истоки – зарождение торгового мореплавания в Древней Руси, роль речных путей и прибрежных торговых связей.

Второй этап – *эпоха Петра I и начало системного подхода.* Подробно рассматривается роль реформ Петра I: создание Коммерц-коллегии (1717), которая ведала строительством судов, гаваней, маяков и путей сообщения; выход России к Балтийскому морю после Северной войны (1700–1721) и становление Санкт-Петербурга главным портом страны; издание в 1724 году Морского торгового устава для защиты коммерческих интересов. При этом отмечается, что попытка создать сильный торговый флот из-за внутренних трудностей и внешней конкуренции не привела к устойчивому успеху.

Третий этап – *вторая половина XVIII века (время правления Екатерины II)*. Этот этап связывают с дальнейшим подъёмом торговли и коммерческого флота: проводятся крупные работы по реконструкции морских портов (в Санкт-Петербурге, Архангельске, Владивостоке), строятся новые причалы, склады, пассажирские вокзалы, расширяются и реконструируются судоремонтные заводы.

Четвертый этап – *XIX век.* Анализируется развитие флота в этот период: внедрение новых технологий, расширение географии торговых связей, совершенствование портовой инфраструктуры. Пятый этап – *советский период.* В советские годы осуществлена масштабная реконструкция портов, охватившая 1930-е годы, построены новые причалы, склады, осуществлена их механизация, качественно осуществлено расширение сети портов, строительство судоремонтных заводов. Отдельное внимание уделено освоению Северного морского пути – его превращению в постоянно действующую магистраль. В те годы моряки прославились героическим плаванием судов («Александр Сибиряков», «Фёдор Литке», «Челюскин», «Георгий Седов»). В этот период также активно готовили морские кадры в отраслевых учебных заведениях (вузы в Ленинграде и Одессе, морские техникумы) и организовывались морские школы для подготовки специалистов рядового состава.

Шестой этап – *новейшая история (после 1991 года)*. Авторами приводятся современные вызовы: адаптация флота к рыночным условиям, вопросы управления, сохранения и развития судостроительных и судоремонтных мощностей, участие в международных морских перевозках. Установлено, что торговый флот России вносил достойный вклад не только в экономику и внешние связи, но и в морские исследования и оборону государства.

Н.А. Дельвиг предложила четыре исторических этапа развития морского образования на Черноморском флоте в период с 1783 по 1917 годы [3]. По мнению автора, первый этап – *начальный* (1783–1854 гг.) – характеризовался высокой организацией и интенсивным развитие морского образования. В те годы в регионе были заложены морские учебные заведения, разрабатывались содержательные программы, планы, учебники, методики проведения занятий, подбирались талантливые кадры для осуществления профессиональной подготовки. Второй этап – *переломный* (1854–1860 гг.) – ознаменован фундаментальным обновлением образовательных программ и структурной трансформацией системы управления торговым флотом. Эти преобразования стали определяющим фактором в формировании унифицированной модели подготовки квалифицированных рядовых кадров для отрасли. С 1860 по 1905 годы, относящиеся к *третьему этапу*, ознаменовались процессами модернизации и реформирования в сфере морского образования. Именно тогда были созданы предпосылки для формирования обновленной системы подготовки кадров и присвоения судоводительских рангов, которая включала учебные заведения (мореходные классы) и правительственные аттестационные комиссии. Четвёртый этап (1905–1917 гг.) – *заключительный*. Для тех лет характерны медленный спад и деградация, рост революционных настроений, утрата накопленного десятилетиями образовательного и воспитательного опыта.

Интересную четырёхэтапную периодизацию становления морского образования в России, содержащую следующие этапы: допетровский; зарождения и формирования сети учебных заведений; развития и дифференциации системы морского образования; формирования системы непрерывного многоуровневого образования, предложил В.В. Денисов [4]. Суть каждого этапа показано в табл. 1.

Как видим, приведенные периодизации не в полном объеме раскрывают этапы становления и развития морского образования в нашем государстве.

Анализ подходов отечественных ученых, а также изучение иных научных источников позволяют предложить более подробное авторское видение периодизации становления морского образования в России.

Первый этап – *древний* (охватывает период сначала IX века до конца XV века).

В отечественных исторических трудах отмечается, что зарождавшимися традициями торгового мореплавания изначально занимались поморы – русские колонисты, осевшие вдоль береговых линий Белого и Баренцева морей. В период IX–X веков представители Новгородской Руси начали свое продвижение к северным водным просторам. Поморы не только сформировали собственную уникальную maritime-культуру, но и освоили обширные территории, простиравшиеся до дельт рек Енисей и Обь. Именно ими был разработан оригинальный тип судна – коч, ключевой особенностью которого выступало яйцевидное очертание корпуса, обеспечивавшее ему высокую устойчивость к ледовому давлению. В XVII веке именно на таких кочах, преодолевая акватории Северного Ледовитого океана, крупные реки и их многочисленные притоки, началось стремительное восточное продвижение русских землепроходцев [5]. Важнейшие морские события сведены в табл. 2.

Таблица 2

Первые достижения российских мореплавателей

Год	Краткая характеристика
1600 г.	– на реке Таз (место поселений поморских промышленников) основан город Мангазея, который стал ключевым портом в Сибири. Здесь велась оживленная торговля и сюда же доставляли грузы из европейской части страны
1639 г.	– Иван Москвитин вышел к Охотскому морю;
1644 г.	– Михаил Стадухин достиг реки Колымы
1648 г.	– Федот Попов Холмогорец и Семен Дежнев открыли пролив между Азией и Америкой, получивший впоследствии название Берингова

Анализ табл. 2 свидетельствует о том, что эти важные достижения российских моряков убедительно говорят о наличии в нашей стране еще в древние времена банальной, в чем-то специфической, заурядной местной морской школы со своими традициями, особенностями подготовки, накопления и передачи опыта судовождения.

Несомненно, зачатки морского образования возникли с появлением первых плавательных средств (плоты, лодки-однодревки, кочи, челны, ладьи, струги, насады, ушкуи и др.), управление которыми требовали определённых знаний, навыков и умений плавания по рекам, озерам и морским просторам. Такие знания передавались от отца к сыну, от шкипера к матросам и юнгам, от мастера к подмастерьям [6].

По мнению В.П. Пузырева, В.Д. Скугарева, А.В. Басова и др., морское образование в течение данного этапа происходило в следующих формах:

– *передача опыта «из рук в руки»*. На речных и прибрежных торговых путях знания передавались внутри семей, артелей или от более опытных кормщиков (судоводителей) к новичкам. Учились на практике: как управлять судном, читать приметы погоды, пользоваться простейшими инструментами для определения курса;

– *обучение в ходе торговых экспедиций*. Купцы и мореходы часто брали с собой молодых людей «в обучение». Во время плаваний по пути «из варяг в греки», к Каспию или на Север ученики на деле осваивали навигацию, устройство судна, требования безопасности на судне и правила торговли в разных землях;

– *влияние иностранных специалистов*. При контактах с другими странами (Византия, государства Востока, позже – скандинавские и североевропейские земли) в Россию приезжали иноземные мастера, корабелы, штурманы. Они делились знаниями, обучали русских людей отдельным приёмам кораблестроения и мореходства;

– *отдельные попытки организации профессионального обучения*. Ещё до указа Петра I, в 1698 году, по инициативе сподвижников царя возникла Азовская навигацкая школа. Её создали для подготовки кадров строящегося Азовского флота: учеников обучали корабельному делу, работе с картой и компасом, а для практики использовали суда из Воронежа. Это уже шаг к систематизации, но пока локальной и сугубо прикладной. Все это подтверждает, что в течение данного этапа морское образование было эмпирическим и прикладным. Знания и навыки передавались в основном практическим путём, непосредственно на судне и в ходе плавания. Такая морская школа рождалась из самой потребности в торговле и освоении водных путей, а не из государственной образовательной политики. Данный этап стал настоящим фундаментом, на котором со временем стало формироваться морское образование в России.

Второй этап – *этап зарождения* морского образования (конец XVII – начало XVIII века). Его возникновение в России связано с развитием торгового мореплавания и осознанием государством потребности в подготовке специалистов для коммерческого флота. Главная особенность этого этапа заключалось в том, что в течение этого периода морское образование осуществлялось в рамках военно-морского образования.

Поворотным моментом стало решение Петра I создать регулярный флот. Петр Великий по праву считается основателем Российского флота, как военного, так и коммерческого. Его личные заслуги заключаются в следующем:

– организовал и обеспечил принятие Боярской Думой 30 октября 1696 года исторического решения «Морским судам быть!», чем положил начало создания регулярного флота России;

– продумал и учредил строительство военных кораблей и торговых судов на верфях в Архангельске, Воронеже, Азове и других портах;

– руководил разработкой Корабельного устава (1720 год) и Морского торгового устава (1724 год), регулирующих торговые отношения, защищавших интересы отечественных купцов и устанавливающих правила судоходства для торговых судов;

– активизировал и поднял морскую деятельность до государственного уровня (созданы необходимые учреждения, в том числе Адмиралтейство-коллегия, разработан Регламент об управлении Адмиралтейства и верфи (1722 г.));

– предложил систему профессионального и государственно-патриотического воспитания командных кадров флота [7];

– по личному указанию Петра I в Российской империи был развернут процесс подготовки специалистов для военно-морского и торгового флотов, который осуществлялся как на территории страны, так и за рубежом. В рамках этого направления были открыты такие учебные заведения, как Мореходная школа в Азове, Навигацкая школа («Школа математических и навигационных, то есть мореходных хитростно наук учения»), а также Морская академия;

– по его инициативе начался сбор коллекций и сохранение исторических морских артефактов, составляющих наше морское наследие.

Особое внимание император уделял основательной подготовке морских кадров. В связи с отсутствием в России авторитетных морских учебных заведений Пётр I отправлял молодых людей на учёбу за границу. В 1697году Пётр I отправил за границу первую партию из 50 стольников для обучения морскому делу. Из них 22 человека попали на учёбу в Англию и Голландию, 28 – в Италию. Известные капитаны мореплаватели и кораблестроители Федосей Скляев, Лукьян Верещагин и Анисим Моляр учились в Англии и Венеции, где получили основательные знания и навыки. Всего, по неполным данным, с 1697 по 1725 год Пётр I отправил 26 групп. За время правления Петра I за границей обучение морскому делу прошло около тысячи российских подданных [8].

Существенный вклад в становление морского образования сыграли решения Петра I об открытии первых морских заведений при его жизни (табл. 3).

Таблица 3

Открытие морских учебных заведений в годы царствования Петра I

Год	Учебное заведение
1701 г.	Московская Школа математических и навигацких наук
1714 г.	Создание цифирных школ при архиерейских домах и монастырях
1715 г.	Академия морской гвардии (г. Санкт-Петербург)
1717 г.	Открытие портовых школ

Открытие первых морских учебных заведений в годы царствования Петра I дало мощный импульс развитию России как морской державы и заложило основы отечественной системы морского образования. Представим ключевые результаты [9; 10].

1. Начата подготовка профессиональных кадров для флота в России. Это была главная задача. Школы выпускали не только моряков, но и инженеров, артиллеристов, геодезистов, кораблестроителей. Выпускники становились командирами кораблей, офицерами Российского императорского флота.

2. Создание системы непрерывного образования. Обучение было выстроено по ступенчатому принципу: от базовых навыков (чтение, письмо, арифметика) к сложным дисциплинам (навигация, астрономия, корабельная архитектура). Важнейшим элементом стала обязательная практика на кораблях, верфях и в геодезических экспедициях, что обеспечивало тесную связь теории с реальным делом.

3. Снижение зависимости от иностранных специалистов. Пётр I сознательно делал ставку на национальные кадры, стремясь постепенно заменить иностранцев на флоте русскими специалистами.

4. Развитие смежных областей. Учебные заведения выпускали не только моряков, но и специалистов для других отраслей – инженеров, картографов, артиллеристов. Школа математических и навигацких наук готовила также учителей для других образовательных учреждений.

5. Зарождение общенациональной образовательной сети. Параллельно с элитными заведениями создавалась сеть начальных школ (цифирные и адмиралтейские), которые готовили учеников к поступлению в специализированные школы и академии. К концу правления Петра I различных военных специализированных школ в стране было уже около 50.

6. Вклад в науку и географические открытия. Выпускники российских морских школ участвовали в крупных гидрографических исследованиях и экспедициях, способствуя изучению и картографированию российских берегов.

Таким образом, реформы Петра I в сфере морского образования стали фундаментом для будущих успехов российского флота и науки, превратив Россию в значимую морскую державу.

Здесь следует выделить *предпосылки появления торгового флота в России*. Они складывались постепенно, и их можно разделить на несколько ключевых групп.

1. Экономические факторы: развитие внутреннего рынка и внешней торговли; зависимость от иностранных посредников; необходимость снижения издержек.

2. Геополитические и военные предпосылки: потребность в обеспечении безопасности морских путей; выход к незамерзающим морям; расширение территории и освоение новых регионов.

3. Технологические и инфраструктурные предпосылки: накопленный опыт судостроения; развитие речного судоходства; создание необходимой морской инфраструктуры.

4. Политическая воля и государственные инициативы: *осознание государственной важности флота*. При Петре I сформировалась идея, что торговый

флот – это важный элемент экономической мощи государства, связывающий национальную экономику с внешним миром; *создание специализированных государственных органов*. В 1717 году возникла Коммерц-коллегия, занимавшаяся строительством торговых судов, портами, складами и другими вопросами торгового судоходств; *целевые программы и поддержка.* Государство вводило льготы для отечественных судостроителей, предоставляло субсидии и заказы, что стимулировало создание собственного флота.

5. Дополнительные факторы: *культурно-исторические традиции.* Опыт поморов, купцов и речных судостроителей заложил основу для развития торгового мореплавания; *развитие образования.* «Великое посольство» Петра I позволило привлечь в Россию иностранных специалистов и заложить основы отечественного морского образования.

Таким образом, появление торгового флота в России стало результатом сложного взаимодействия экономических интересов, геополитических задач, технологического развития и целенаправленной государственной политики.

После смерти Петра I система морского образования продолжалась развиваться. Только с 1734 по 1798 годы были приняты семь важнейших решений, касающихся открытия новых морских учебных заведений (табл. 4).

Таблица 4

Новые учебные заведения, открытые с 1734 по 1798 годы

Год	Учебное заведение
1734 г.	Адмиралтейская морская школа при Архангельском порте
1752 г.	Морской шляхетский кадетский корпус (на базе Морской академии)
1753 г.	Иркутская школа геодезистов для подготовки штурманов и топографов
1781 г.	Холмогорская Водоходная школа
1786 г.	Архангельские мореходные классы (на базе Холмогорской водоходной школы)
1786 г.	Санкт-Петербургская городская школа кораблестроения и водоплавания
1798 г.	Херсонское училище корабельной архитектуры

В конце XVIII столетия, особенно после присоединения Крыма в 1783 году и начала активного освоения Причерноморья, возникла острая потребность в специалистах гражданского флота. В 1786 году по инициативе князя Г.А. Потёмкина в Херсоне был открыт Морской кадетский корпус.

Таким образом, этот этап заложил основы морского торгового образования в России: от первых практических шагов и государственного регулирования – к системному подходу в подготовке кадров. Реформы Петра I создали необходимые предпосылки, но для полноценного развития отрасли потребовались дальнейшие усилия на протяжении всего XVIII века.

Третий этап – *формирования сети и специализация морских учебных заведений* (1798–1877 годы). Данный этап стал временем становления в России системы подготовки кадров именно для гражданского торгового флота [11]. В 1798 году штурманские роты были преобразованы в морские училища с расширенной программой и улучшенной учебно-материальной базой. В том же 1798 году в Санкт-Петербурге и Николаеве появились училища корабельной архитектуры – это заложило основу для подготовки не только судоводителей, но и специалистов по строительству судов (табл. 5).

Таблица 5

Формирование сети морских учебных заведений

Год	Учебное заведение
1798 г.	Санкт-Петербургское училище корабельной архитектуры
1829 г.	Санкт-Петербургское училище торгового плавания
1842 г.	Открыты шкиперские курсы в Архангельске и Кеми
1834 г.	Херсонское училище торгового плавания
1835 г.	Офицерский класс при Санкт-Петербургском морском кадетском корпусе с двухгодичным сроком обучения для торгового мореплавания
1861 г.	Навигационные курсы в Либаве
1867–1881 г.	В разных городах России открыто 35 мореходных классов с четырехгодичным сроком обучения
1876 г.	Санкт-Петербургские мореходные классы для подготовки штурманов дальнего и каботажного плавания и шкиперов каботажного плавания
1876 г.	Мореходные классы в Астрахани, Ростове на Дону

Анализ табл. 5 свидетельствует о том, что со временем в России происходило постепенное расширение сети морских учебных заведений. Однако количественно сеть росла, но оставалась фрагментарной. По разным причинам, в основном из-за недостаточного финансирования, морские школы и училища закрывались. К началу 1860-х годов в Российской империи функционировало лишь ограниченное число учебных заведений морского профиля: Кронштадтская рота торгового мореплавания (основана в 1786 году), Херсонское училище (1834 год), шкиперские курсы, действовавшие в Архангельске и Кеми (1842 год), частное навигационное училище в Риге (1843 год), а также навигационные курсы в Либаве, открытые в 1861 году. Настоящий импульс для развития этого направления дало Положение 1867 года. Именно 27 июня того же года император Александр II утвердил документ под названием «Положение о мореходных классах». Оно способствовало развитию сети: классы стали открываться в приморских населённых пунктах по инициативе местных сообществ, которые лучше знали свои потребности. С 1867 по 1890 год в России появилось 41 такое учебное заведение. Сеть постепенно дифференцировалась по уровням и профилям подготовки:

Обучение в учебных заведениях разделялось на три категории: первая, низшая, предназначалась для подготовки штурманов, работающих в прибрежных водах; вторая, средняя, ориентирована на обучение шкиперов (капитанов) каботажного флота и штурманов для дальних рейсов; третья, высшая, была направлена на подготовку капитанов судов, совершающих дальние плавания. Помимо чисто судоводительских специальностей, со временем стали появляться заведения, ориентированные на смежные области: практическое судостроение, основы пароходной механики, морское право, иностранные языки (английский, немецкий, норвежский). В профессиональной подготовке доминировала практическая направленность. Важной частью обучения стала плавательная практика на торговых судах.

Характерные черты данного периода включают:

1. Раздробленность нормативной базы. Длительное время отсутствовало единое законодательство, которое бы четко устанавливало морские чины, правила проведения экзаменов и определяло полномочия капитанов.

2. Сословный характер. Образование оставалось доступным не для всех: существовали определённые барьеры, хотя постепенно сословные ограничения снимались.

3. Роль инициативы «снизу». Инициатива в открытии многих классов исходила от местных жителей, купеческих корпораций или Императорского общества, занимавшегося поддержкой российского торгового флота.

4. Адаптация к технологическим изменениям. С развитием парового флота в программы всё активнее включали дисциплины, связанные с пароходной механикой.

Таким образом, этот период стал переходным: от разрозненных инициатив к созданию относительно целостной, хотя и разнородной, системы подготовки кадров для растущего торгового флота России.

Четвертый этап – *модернизации и реформирования* морского образования (1860–1917 годы). Период с 1860-х по 1917 год стал для морского образования в России временем глубоких преобразований, вызванных как последствиями поражения в Крымской войне, так и общими реформами эпохи «Великих реформ». Эти изменения затронули подготовку кадров для торгового мореплавания. В августе 1864 года в структуре Министерства финансов была учреждена специальная комиссия, задачей которой стало рассмотрение вопросов реорганизации образовательных учреждений, связанных с торговым флотом и которые не соответствовали требованиям подготовки квалифицированных судоводителей.

В период с 1860 по 1917 гг. в стране появилась целая сеть новых морских учебных заведений для торгового флота (табл. 6).

Таблица 6

Новые морские учебные заведения, открытые с 1861 по 1910 годы

Год	Учебное заведение
1861 г.	При Либавской прогимназии открыли особый навигационный курс
1864 г.	Открыты частные двухгодичные мореходные классы в Гайнаже под Ригой
1890 г.	Александровские мореходные классы (г. Владивосток)
1898 г.	Одесское училище торгового мореплавания
1899 г.	Архангельское торгово-мореходное училище
1900 г.	Лоцманское училище (д. Ильины-Пески)
1901 г.	Одесское училище торгового мореплавания с механическим отделением
1902 г.	Санкт-Петербургское училище дальнего плавания
1902 г.	Владивостокское мореходное училище дальнего плавания
1905 г.	При Санкт-Петербургском училище дальнего плавания открыто училище судовых механиков со сроком обучения 4 года
1908 г.	Санкт-Петербургское соединенное училище дальнего плавания и судовых механиков торгового флота имени императора Петра I

На данном этапе государственные органы систематически принимали обдуманные меры по модернизации системы морского образования. В частности, в 1902 году было опубликовано новое Положение об учебных заведениях Министерства финансов, касающееся мореходного дела. Согласно этому документу, существовавшие ранее мореходные классы были упразднены, а вместо них учреждены двухклассные училища для каботажного плавания и трехклассные – для дальнего плавания. Кроме того, были открыты шестимесячные школы для опытных моряков с соответствующей подготовкой и стажем, а также восьмимесячные подготовительные школы для подростков, не имеющих базового образования. Отдельного внимания заслуживает 1905 год, когда утвердили «Положение об учебных заведениях для подготовки судовых механиков торгового флота», что привело к появлению специализированных училищ, школ и курсов механического профиля. Новая реформа привела к чёткому разделению: появились заведения для системной подготовки офицерских кадров военного флота и разветвлённая сеть для подготовки специалистов торгового мореплавания разного уровня – от судоводителей до судовых механиков.

Цели в сфере торгового флота: 1) обеспечить растущий торговый флот квалифицированными судоводителями и механиками; 2) привести подготовку кадров в соответствие с международными стандартами; 3) сделать морское образование доступным для широких слоёв населения; 4) унифицировать и централизовать систему подготовки гражданских морских кадров. До реформ сеть учебных заведений была разрозненной, программы – несогласованными. Реформы должны были установить единые требования к экзаменам, программам и статусу дипломов; 5) сформировать профессиональную мотивацию и престиж морской профессии. Льготы, карьерные перспективы и социальная защищённость должны были повысить привлекательность профессии и удержать кадры в отрасли; 6) сочетать теоретическую подготовку с реальной морской практикой. Обязательные плавания, стажировки на судах и верфях, практические экзамены позволяли гарантировать, что выпускник действительно готов к работе в море.

Произведенные реформы предусматривали установление чётких требований к выпускникам. Для получения званий шкипера и штурмана устанавливались конкретные требования к знаниям и практике. Чтобы получить первичное звание, кандидат должен был обладать базовыми познаниями в математике, географии и навигации, а также иметь полугодовой стаж плавания. Присвоение следующего звания требовало наличия углублённых знаний в сфере морской астрономии, делопроизводства и бухгалтерии, а для будущих штурманов обязательными стали знание морской географии и иностранного языка. Аттестация на высшее звание – капитана дальнего плавания – включало в себя проверку по дополнительным дисциплинам – теории судостроения, механики паровых судов, морскому праву, а также свободное владение английским языком. При этом срок практической подготовки увеличивался до трех лет, среди которых не менее года отводилось именно штурманской работе.

Отдельно надо сказать о привилегиях для выпускников. Капитаны и навигаторы получали бессрочные паспорта, освобождаясь от воинской повинности и подушной подати на период работы в торговом флоте до достижения 60-летнего возраста. Обучение в учебных заведениях осуществлялось на безвозмездной основе с ежегодной выплатой пособия. В результате этих реформ к началу XX века в России сложилась более структурированная и отвечающая требованиям времени система морского образования. Она позволила подготовить квалифицированные кадры как для военного, так и для торгового флота, что было критически важно в условиях активного технологического развития и расширения морской торговли. Однако социальные потрясения 1917 года привели к серьёзным изменениям в этой системе, ознаменовав начало нового этапа в её истории.

Пятый этап – *советский период* (1918–1990-е годы). После Октябрьской революции 1917 года прежняя система морского образования была разрушена. Началось преобразование учебных заведений для торгового флота. В 1918 году Петроградские объединённые училища для подготовки специалистов дальнего плавания и судовых механиков были реорганизованы, войдя в состав морского и механического отделений Петроградского политехникума. В 1922 году на их основе был учреждён Петроградский техникум водных путей сообщения, а с 1924 года данное учебное заведение получило название Ленинградского морского техникума. В 1930 году срок обучения в техникумах сократили до трёх лет, ввели двухпоточную систему: один поток учился в техникуме, другой проходил плавательную практику на судах. В 1930-х годах ЛМТ стал фактически политехническим заведением, готовившим техников разных профилей: судоводителей, судомехаников, электромехаников, радиотехников и эксплуатационников портового оборудования. 5 марта 1944 года Государственный Комитет Обороны принял постановление № 5311 «О мероприятиях по подготовке командных кадров морского флота». В соответствии с ним создавались 11 мореходных училищ закрытого типа и 3 высших. Нарком Морского флота СССР П.П. Ширшов издал приказ о реорганизации ряда техникумов в высшие мореходные училища.

Развитие морского образования в СССР действительно шло бурными темпами, и на это работал целый комплекс факторов: а) стратегическая потребность в сильном флоте; б) государственная политика и централизованное планирование (власть ставила задачу подготовки кадров как одну из приоритетных и обеспечивала её ресурсами через плановую экономику. Это позволяло системно решать задачи: открывать новые училища, разрабатывать учебные планы, налаживать связь с промышленностью и наукой); в) индустриализация (курс на форсированную индустриализацию в конце 1920-х — 1930-е годы создал необходимую материальную базу. Развивалась судостроительная промышленность, появлялись новые типы кораблей и судов, а значит – росли и требования к знаниям инженеров, техников, штурманов. Образование подстраивалось под эти технологические вызовы); г) использование сохранившегося потенциала (при всей ломке старых институтов важную роль сыграло то, что часть учебно-материальной базы дореволюционных морских школ уцелела. На сторону советской власти перешли многие опытные специалисты и преподаватели флота – они стали костяком новой системы, передавая знания следующему поколению); д) научно-технический прогресс и связь с наукой (по мере усложнения морской техники возникла потребность в фундаментальных знаниях – ядерной физики, радиохимии, математического моделирования. Система морского образования наладила тесные связи с Академией наук СССР, научно-исследовательскими институтами и конструкторскими бюро промышленности. Это позволяло оперативно внедрять в учебный процесс новейшие разработки).

В итоге совокупность этих факторов – от государственной воли и ресурсов до технологических вызовов и накопленного опыта – и позволила выстроить в СССР масштабную и эффективную систему морского образования, которая вплоть до конца 1980-х годов обеспечивала потребности мощного океанского флота.

В 1991 году в Российской Федерации был введён новый государственный стандарт подготовки специалистов, который предусматривал трёхступенчатую систему: неполное высшее образование, полное базовое высшее образование (бакалавр) и высшее, полное образование (магистр).

Таким образом, советский период стал временем системного подхода к подготовке морских кадров, сочетавшим решение неотложных задач восстановления, индустриализации, военных вызовов и долгосрочного стратегического планирования.

Шестой этап – современный (с 1990-х годов по настоящее время). После распада СССР система адаптировалась к новым условиям: происходила реструктуризация, укрупнение вузов, поиск баланса между профессиональной подготовкой и потребностями гражданского морского транспорта. Для данного этапа характерны два важнейших аспекта. В конце XX века в России началась реформа морского образования с внедрением системы непрерывного (преемственного) обучения. Появились морские лицеи, колледжи и академии. С 2001 года все морские академии стали Морскими государственными университетами, готовящими специалистов по широкому профилю, включая естественно-научное, гуманитарное и морское конвенционное направления. Современная система предусматривает подготовку кадров на разных уровнях – от среднего профессионального до высшего образования и программ повышения квалификации. Второй аспект – это адаптация к новым вызовам XXI века. В настоящее время система морского образования активно модернизируется, чтобы отвечать на вызовы времени. Среди ключевых направлений: 1) соответствие международным конвенциям (Конвенции СОЛАС-74/78; ПДНВ с поправками 2010 года; МАРПОЛ-73/88 и др.); 2) подготовка к работе с новыми типами судов (танкеры, газовозы, атомные ледоколы, рыболовные траулеры); 3) внедрение цифровых технологий: виртуальная и дополненная реальность для моделирования операций, искусственный интеллект для адаптации образовательных траекторий, специализированные тренажёры и симуляторы; 4) углублённое изучение английского языка, морского права и первой помощи.

Таким образом, гражданское морское образование в России прошло путь от первых светских школ, созданных Петром I, до современной многоуровневой системы, интегрированной в международное образовательное пространство и отвечающей вызовам XXI века.

В заключение следует отметить, что зарождение и становление гражданского морского образования прошло длительный путь – от разрозненных инициатив и школ, ориентированных, в том числе, на военные и экономические нужды, до создания сети учебных заведений, отвечающих потребностям развивающегося торгового флота. На основе теоретического анализа научных источников обоснованы и раскрыты шесть этапов становления отечественного морского образования: древний; зарождения; формирования сети и специализации морских учебных заведений; модернизации и реформирования морского образования; советский; современный. Приводятся особенности каждого этапа. Представленные результаты исследования обладают научной новизной, имеют теоретическую и практическую значимость, инновационны и представляют интерес для профессорско-преподавательского состава и администрации морских профессиональных учреждений Российской Федерации, а также ученых, работающих в данном направлении. Данные результаты могут послужить началом научного дискурса в профессиональной педагогике. Перспективы исследования видятся в рассмотрении эволюции методик и содержания образования на разных этапах развития морского образования в России.

Библиографический список

1. Павенков В.Г. Подготовка кадров Российского флота и основные вехи истории Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций. *Вестник государственного университета морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова*. 2009; № 3: 229–240.
2. *Под флагом России. История зарождения и развития морского торгового флота*. Москва: Согласие, 1995.
3. Дельвиг Н.А. Исторические этапы развития морского образования на Черноморском флоте (1783–1917 гг.). *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018; № 3 (84): 128–134.
4. Денисов В.В. *История государственного управления морским транспортом России*: учебное пособие. Новороссийск: МГА, 2006.
5. Королюк В.П. *Избранное-2. История обучения мореходов в Восточной России и Русской Америке*. Издательские решения,2022.
6. *История императорского Российского флота*. Москва: Эксмо, 2022.
7. Дельвиг Н.А. *Становление и развитие профессионального воспитания будущих офицеров военно-морского флота (на примере учебных заведений Новороссийского края в конце XVIII – начале XX столетия)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Белгород, 2026.
8. Мазин К.А. «Окно в Европу» и начало российского «академического зарубежья». *Новый исторический вестник*. 2009; № 4 (22): 5–14.
9. Мозговой С.А. Петр I – создатель регулярного флота и основоположник сохранения морского наследия России. *Реформы Императора Петра I. Историческое наследие и современность*: материалы научно-исследовательского форума. К 350-летию со дня рождения Императора Петра Великого. Пермь, 2023: 556–569.
10. Монаков М.С., Овчинников В.Д. Петр Великий – человек-эпоха. *Морской сборник*. 2022; № 6: 25–30.
11. Иванов Е.Н., Назарова Н.Н. Военно-морское образование в России: история становления и традиции. *Студенческий научный форум:* материалы XIV Международной студенческой научной конференции. 2022. Available at: https://scienceforum.ru/2022/article/2018028524?ysclid=mshpipxv5535844132
12. Скрынник А.М. Система морского транспортного образования в российской империи и СССР: краткий историко-правовой аспект. *Океанский менеджмент*. 2020; № 3 (8): 38–45.

References

1. Pavenkov V.G. Podgotovka kadrov Rossijskogo flota i osnovnye vehi istorii Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta vodnyh kommunikacij. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta morskogo i rechnogo flota im. admirala S.O. Makarova*. 2009; № 3: 229-240.
2. *Pod flagom Rossii. Istoriya zarozhdeniya i razvitiya morskogo torgovogo flota*. Moskva: Soglasie, 1995.
3. Del'vig N.A. Istoricheskie `etapy razvitiya morskogo obrazovaniya na Chernomorskom flote (1783-1917 gg.). *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 3 (84): 128-134.
4. Denisov V.V. *Istoriya gosudarstvennogo upravleniya morskim transportom Rossii*: uchebnoe posobie. Novorossijsk: MGA, 2006.
5. Korolyuk V.P. *Izbrannoe-2. Istoriya obucheniya morehodov v Vostochnoj Rossii i Russkoj Amerike*. Izdatel'skie resheniya,2022.
6. *Istoriya imperatorskogo Rossijskogo flota*. Moskva: `Eksmo, 2022.
7. Del'vig N.A. *Stanovlenie i razvitie professional'nogo vospitaniya buduschih oficerov voenno-morskogo flota (na primere uchebnyh zavedenij Novorossijskogo kraya v konce XVIII – nachale XX stoletiya)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2026.
8. Mazin K.A. «Okno v Evropu» i nachalo rossijskogo «akademicheskogo zarubezh'ya». *Novyj istoricheskij vestnik*. 2009; № 4 (22): 5-14.
9. Mozgovoj S.A. Petr I – sozdatel' regulyarnogo flota i osnovopolozhnik sohraneniya morskogo naslediya Rossii. *Reformy Imperatora Petra I. Istoricheskoe nasledie i sovremennost'*: materialy nauchno-issledovatel'skogo foruma. K 350-letiyu so dnya rozhdeniya Imperatora Petra Velikogo. Perm', 2023: 556-569.
10. Monakov M.S., Ovchinnikov V.D. Petr Velikij – chelovek-`epoha. *Morskoj sbornik*. 2022; № 6: 25-30.
11. Ivanov E.N., Nazarova N.N. Voenno-morskoe obrazovanie v Rossii: istoriya stanovleniya i tradicii. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. 2022. Available at: https://scienceforum.ru/2022/article/2018028524?ysclid=mshpipxv5535844132
12. Skrynnik A.M. Sistema morskogo transportnogo obrazovaniya v rossijskoj imperii i SSSR: kratkij istoriko-pravovoj aspekt. *Okeanskij menedzhment*. 2020; № 3 (8): 38-45.

Статья поступила в редакцию10.09.26

УДК 378

Yablonskaya L.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: diada1965@mail.ru*

MANAGING COGNITIVE LOAD IN THE MARINE EDUCATION PROCESS. Cognitive load forms the basis of a concept that describes the cost of mental effort required to complete assigned tasks. Managing cognitive load is a multifaceted process aimed at reducing cognitive strain and optimizing the educational process in the maritime industry. Modern studies that analyze the flow of cognitive processes, their management, and the creation of a supportive learning environment constitute the conceptual foundation of this research. The purpose of the article is to substantiate the mechanisms for managing and reducing the cognitive load of cadets at maritime universities during the learning process. The author analyzes and justifies the working mechanisms for reducing cognitive load. The article examines pedagogical technologies, methods of blended learning, and self-regulation techniques, as well as applied scaffolding approaches that coordinate cognitive load, reduce stress levels, and improve the quality indicators of the rate of learning material acquisition. The conceptual significance of the article may be of scientific interest for subsequent research in related fields. Managing cognitive load is a comprehensive approach that requires mastery of pedagogical adaptive approaches, personalizing the individual capabilities of each cadet at a maritime university.

Keywords: **cognitive load, cognitive load management, working memory, metacognition, stress, moderate cognitive load, and cognitive load reduction**

Л.В. Яблонская*, д-р филос. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: diada1965@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКОЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ

Когнитивная нагрузка представляет собой основу концепции, описывающую затратность умственных усилий, задействованных для выполнения поставленных задач. Статья поднимает проблему функционирования механизмов управления когнитивной нагрузкой, которая является многоаспектным процессом, направленным на снижение когнитивного напряжения и оптимизации образовательного процесса морской отрасли. Современные исследования, осмысливающие поток когнитивных процессов, управление ими и создание поддерживающей учебной среды составляют концептуальную основу данного исследования. Обоснование механизмов управления по снижению когнитивной нагрузки курсантов морского вузов в процессе обучения являются целью исследования статьи. Автором осмысливаются и обосновываются рабочие механизмы по снижению когнитивной нагрузки. В статье рассматриваются педагогические технологии, методы смешанного формата обучения и техники саморегуляции, прикладные подходы скаффолдинга, координирующие когнитивную нагрузку, снижающие уровень стресса и улучшающие качественные показатели скорости усвоения учебного материала. Концептуальная значимость статьи может представлять научный интерес для последующих исследований в смежных областях. Управление когнитивной нагрузкой представляет собой комплексный подход, требующий владение педагогическими адаптивными подходами, персонализируя индивидуальные возможности каждого курсанта морского вуза.

Ключевые слова: **когнитивная нагрузка, управление когнитивной нагрузкой, рабочая память, метакогнитивность, стресс, умеренная когнитивная нагрузка, снижение когнитивной нагрузки**

Современное российское общество заинтересовано в качественном кадровом составе во всех социальных отраслях. Особенно востребован конкурентоспособный кадровый контингент в морской отрасли. Развитие морской деятельности составляет каркас национальной безопасности, экономического суверенитета и технологического развития РФ.

В Морской доктрине Указом Президента РФ транслируется позиция: «Кадровое обеспечение, образование и воспитание в сфере морской деятельности направлены на подготовку, привлечение и сохранение квалифицированных кадров всех уровней, на поддержание профессионализма, морских традиций и неравнодушного отношения граждан к морской истории страны, на позитивное

представление, пропаганду и поддержку национальной морской политики, морской деятельности и морской службы в обществе» [1]. На современном этапе существенно актуализируются задачи повышения конкурентоспособности морского флота, судоходных компаний и отрасли, определяющиеся качеством человеческого капитала. Развитие информационного общества интенсифицирует процесс технологического усложнения современного флота: внедряются цифровые двойники судов, системы автономного судовождения, новое оборудование. Важно понимать, что модернизация возможностей не всегда ведёт к однозначному прогрессу. Усиление внутренних конфликтов, интеллектуальная перегрузка, экологические проблемы – все это сопутствующие негативные элементы научного прогресса. В период социальных вызовов востребованы креативные специалисты, профессионально развивающиеся, осваивающие передовые технологии, инновации, принимающие решения в динамичных и нештатных ситуациях. Подготовка моряков в Российской Федерации на правовой площадке международных конвенций (Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты) предполагает владение иностранным языком, понимание сущности международных и глобальных логистических систем. Высокие требования к профессионалу – специалисту морской отрасли увеличивает его ценность на рынке труда. Запрос на морские кадры с конкурентными преимуществами – это не просто тренд, а ответ на реальные вызовы: необходимость повышать эффективность отрасли, обеспечивать её технологическое развитие и решать стратегические задачи страны. Государство и бизнес создают условия (развивают образование, внедряют новые форматы обучения, сотрудничают с отраслевыми вузами), чтобы такие специалисты вырастали на площадке отечественной системы образования.

Исходя из данного положения, учебный процесс, нацеленный на формативирование конкурентоспособного специалиста, ставит вопрос об оптимальном распределении когнитивной нагрузки курсантов в процессе обучения в морском вузе. В периметр морского дела интегрирован огромный объём данных: навигационные схемы, международные правила предупреждения столкновений (COLREG), техническая документация, терминология на английском языке, правила радиосвязи. Рабочая память курсанта обрабатывает огромный массив разновекторной информации, которая перегружается дополнительной нагрузкой, препятствуя важным профессиональным знаниям перейти в долговременную память.

Современные исследования в области когнитивистики, осмысление когнитивных процессов в целом и когнитивной нагрузки в частности открывает новые перспективы в образовании морской отрасли. По этой причине управление и создание поддерживающей учебной среды попадает в область научного интереса педагогического сообщества.

В научных исследованиях Долженко К.И. и Микляевой А.В. позиционируется идея, что когнитивная нагрузка как педагогический феномен, влияющий на успешность обучения студента в условиях интенсивного роста информационных фактов, объемных данных, усложняет образовательные задачи [2]. Современные ученые Булаева М.Н., Разоренов В.А., Лукина Е.В. указывают на перспективность мультимодальных дидактических методов и адаптивных цифровых систем обучения, влияющих на эффективность интегративной оценки когнитивной нагрузки в отечественных научных исследованиях, а комплексный подход исследования детерминирует выбор методологический инструментарий для будущих работ [3]. В научно-исследовательской работе Гадзаова Л.П., Чанышева Г. утверждается, что эффективность обучения напрямую зависит от грамотно продуманного алгоритма построения учебного процесса с учетом ограничений ресурсов человеческой памяти. Рабочая (кратковременная) память имеет ограниченный объём, и если нагрузка на неё превышает возможности, это серьёзно затрудняет обработку и усвоение новой информации [4]. В статьях Филатова О.Н., Зиновьева С.А., Гринина М.В. объектом исследования стали современные методы и педагогические приемы, снижающие когнитивную нагрузку. Данный научный коллектив предлагает модели организации процесса практической деятельности, которые учитывают психологические особенности обработки информации человеческим мозгом, тем самым повышая качество обучения [5].

Актуальность данной темы определяется утверждением, что управление когнитивной нагрузкой в обучении курсантов морской отрасли – это не просто педагогическая область исследования, а экзистенциальная необходимость, детерминированная спецификой морской профессии. Актуальность проблемного поля статьи детерминирует цель исследования, а именно – необходимость поиска методологического инструментария, способствующего снижению когнитивной нагрузки в процессе обучения.

Цель исследования заключается в обосновании механизмов управления по снижению когнитивной нагрузки курсантов морского вузов в процессе обучения.

Поставленная цель исследования напрямую обусловливает следующие задачи:

Задачи исследования	Методы реализации задач
1. Изучить концепт категории когнитивная нагрузка	компоративистский
2. Дать оценку педагогическому потенциалу педагогическому явлению когнитивная нагрузка в публикациях отечественных ученых;	анализ исследовательских концепций
3. Рассмотреть теоретические подходы к осознанию педагогического термина «когнитивная нагрузка» в работах зарубежных ученых	исследовательский анализ, когнитивный анализ
4. Изучить компоненты когнитивной нагрузки	сущностный анализ; концептуальный анализ
5. Рассмотреть типы когнитивной нагрузки, принципы, ограничения	структурализм
6. Исследовать роль проактивных методов обучения курсантов	структурализм; функционализм

Научная новизна исследования заключается в углублённом анализе механизмов снижения когнитивной нагрузки с фокусом на поиск оптимального баланса, который не превышает возможности рабочей памяти, что позволяет эффективно управлять распределением когнитивных ресурсов, обеспечивая осмысленное усвоение информации и формирование устойчивых знаний.

Теоретическая значимость заключается в исследовании междисциплинарного поля феномена «когнитивная нагрузка», соединяя теорию когнитивной нагрузки (которая в целом изучает, как ограничения рабочей памяти влияют на обучение и работу) с конкретной профессиональной морской спецификой.

Практическая значимость исследования направлена на использование методологического инструментария минимизации когнитивной нагрузки в периметре образования морской отрасли. Стратегия методологического комплекса педагогических возможностей позволит эффективно выстроить управление когнитивной нагрузкой, снизить нагрузку рабочей памяти, создавая комфортную когнитивную среду в морском вузе, обеспечивая академическую успеваемость курсантов.

Материалы по исследованию феномена «когнитивная нагрузка» содержат рекомендациями по оптимизации образовательного процесса. Понимание принципов функционирования когнитивных ресурсов может помочь педагогам и курсантам разрабатывать эффективные тактики и стратегии учебного процесса. Управление и применение принципов теории когнитивной нагрузки помогает лучшему усвоению учебного материала и развитию полезных навыков, востребованных современным обществом

Нерешенные методологические проблемы в контексте когнитивной нагрузки обусловливают необходимость их дальнейшего научного разрешения. Отсутствие единого подхода к измерительному инструментарию когнитивной нагрузки определяет вектор исследовательского поля. Значимым направлением будущих исследований является феномен «релевантной когнитивной нагрузки» как результат умственных усилий, который курсант направляет на глубокую обработку информации, построение ментальных моделей (схем) и закрепление новых знаний в долговременной памяти.

Объектом научного интереса является процесс систематизации информации: не пассивное восприятие данных, а процесс интеграции нового с уже имеющимися знаниями; выявление закономерностей, формирующие стратегии решения задач. Степень загруженности мозга влияет на способность учащихся выполнить поставленные задачи. Данное утверждение определяет сущность содержательной части когнитивной нагрузки, интегративная составляющая которой являет собой многогранный конструкт. Взаимодействие методологического арсенала и персоны учащегося, согласно модели Пааса и ван Мерринбоера, оказывает непосредственное воздействие на когнитивную нагрузку. «Ментальная нагрузка» как структурный элемент «когнитивной нагрузки» основан на идее целостности, определяя сумму умственных усилий, затраченных для выполнения поставленной задачи [6].

Акцентированность учебного процесса в рамках учёта ментальной нагрузки курсанта означает, что при проектировании и реализации обучения педагоги сознательно делают упор на то, чтобы не перегрузить психику обучающихся, а, наоборот, создать условия для эффективного усвоения знаний и развития профессионально важных качеств, не допуская хронического стресса и выгорания, минимизируя возможность когнитивной перегрузки. Значимым атрибутом когнитивной нагрузки представляет феномен «умственные усилия» как когнитивный ресурс. Согласно педагогической терминологии, «когнитивные ресурсы представляют собой соединение умственных способностей и действий, затраченных при обработке информации в рамках постановки и решения задач» [7]. Когнитивные ресурсы предстают в качестве количественной характеристики, указывающие на комплекс составляющих частей, создающих многоуровневые модели реальности, выраженные в производительности. «Производительность» – когнитивный акт оценивания итогов деятельности, результативность процессов обучения (количество правильно решённых заданий, число ошибок, время выполнения).

Нельзя обойти вниманием значимость «рабочей» и «долговременной» памяти, задействованной в когнитивном процессе. Понимание принципа функционирования и взаимодействия разных фаз памяти помогает разрабатывать методологические стратегии, дидактические приемы и эффективную учебную программу. Рабочая память, как временный домен хранения информации, задействуется в процессе фазы непосредственного выполнения кратковременных задач когнитивных операций (решения математических задач, анализ фактов,

синтез данных). Выполнение сложных задач и обработку объемного массива информации для глубокого и устойчивого сохранения знаний осуществляет домен долгосрочной памяти. В периметр долгосрочной памяти включён эмпирический информационный поток жизни (навыки, опыт, умения, владения знаниями). Долговременная память структурирует сложную информацию в обобщенную модель, называемую «схемой» (арифметические операции, классификация и алгоритмизация данных).

В рамках современной модели образования проблема когнитивной нагрузки курсантов морской отрасли приобретает приоритетную значимость. Оптимизация образовательных сценариев направлена на повышение академической успеваемости при минимальной когнитивной нагрузке. Практико-ориентированные научные исследования понимания предельных возможностей ее емкости начал Дж. Миллер, определив «ограничения рабочей памяти в 7 ± 2 единицы информации» [8]. Исследования Д. Канемана в данном направлении представлены ресурсной моделью внимания как ограниченного ресурса, распределенным между когнитивными задачами [9]. Когнитивные возможности человека не фиксированы: они колеблются в зависимости от текущего состояния активации организма. «Концепция усилия», эмоционально обращенная к вектору субъективного переживания, имманентно детерминирует позиции мобилизации интеллектуальных возможностей личности. Усилие, затраченное на реализацию поставленной задачи, соответствует объему выделенных ресурсов, являясь количественным показателем когнитивной нагрузки (чем больше усилий требуется, тем выше нагрузка); отражает степень вовлечённости в процесс решения задачи. Теория Канемана описывает когнитивные процессы как динамическое распределение ограниченного ресурса внимания между конкурирующими задачами. Эффективность этого распределения зависит от сочетания внутренних (диспозиции, намерения) и внешних (требования задачи, опыт) факторов, а субъективное усилие выступает мерой интенсивности задействования ресурса.

В 1974 году получила признание многокомпонентная модель рабочей памяти Алана Бэддели и Грэма Хитча. Концепция кратковременной памяти рассматривается не как единое хранилище, а как система взаимодействующих подсистем с ограниченной пропускной способностью [10]. Модель Бэддели и Хитча стала доминирующей в области изучения рабочей памяти, объяснив, как одновременно обрабатывается информация разных модальностей; как рабочая память взаимодействует с долговременной, какие механизмы лежат в основе сложных когнитивных процессов – понимания языка, обучения, рассуждений.

Развитие исследований в области когнитивной нагрузки имело продолжение в работе А. Сандерса в теоретически обоснованной нейроэнергетической модели. Базисом позиции стадийности обработки информации является механизм, модулирующий процессы интеграции энергергозатратности. Причинно-следственная связь является осевым принципом энергетических затрат обработки информации, модуляцией механизмов возбуждения и усилия. Модуляция с точки зрения психологии – это многоаспектный процесс, балансирующий интенсивность эмоциональных и поведенческих реакций человека, выражающийся в способности адаптировать эмоциональную сферу под конкретную ситуацию [11]. В соответствии с концепцией компенсаторных механизмов, сознательное привлечение дополнительных усилий способно компенсировать высокую когнитивную нагрузку. Следует подчеркнуть, что длительное компенсаторное усилие доводит до истощения энергетические ресурсы, приводя к когнитивной перегрузке. Пределы модуляции могут служить маркером снижения работоспособности курсанта.

Теория множественных ресурсов К.Д. Уикенса представляет следующий этап в развитии теории когнитивной нагрузки, в центе которой лежит принцип мониторинга – «распределения когнитивных ресурсов в условиях многозадачной деятельности» (MRT). Теория MRT объясняет онтологическую сущность механизмов внимания человека, выдвигая гипотезу о ресурсах независимых пулов (хранилищ), которые образуют холизм структуры ядра. На стартовом этапе производится обработка информации, затем она кодируется и посредством речевых реакций формирует каналы ответа. Концепция MRT постулирует идею об эффективности распределения ресурсов, став важным инструментом для прогнозирования когнитивной нагрузки в сценариях с двойными задачами. Она помогает понять, как оптимально распределять внимание между несколькими делами, и применяется в таких областях, как авиационная эргономика, взаимодействие человека с компьютером и когнитивная психология. Теория также нашла подтверждение в экспериментальных исследованиях, например, при анализе времени реакции. Таким образом, MRT предложила более детализированный взгляд на работу когнитивных ресурсов по сравнению с ранними моделями, которые рассматривали их как единый пул [12].

С появлением концепции когнитивной нагрузки Д. Свеллера педагогическая стратегия получила осознанное и научное обоснование, учитывая возможности и ресурсы памяти курсанта. Интегрируя фактологический материал когнитивной психологии в процесс образования, научные обоснования подчеркивают значимость и ограниченный ресурс рабочей памяти. Опасность когнитивной перегрузки возникает в случае, при котором сложности задач и объем информации превышает возможности курсанта, приводя к снижению производительности, физическому и психическому истощению [13].

Таким образом, когнитивная нагрузка курсанта представляет собой многомерную систему, отражающую затраченное количество ментальных ресурсов на единицу решенной задачи.

Исследуемая концепция включает в себя следующие типы когнитивной нагрузки:

1. Внутренняя нагрузка. Данный тип нагрузки отражает объективную сложность задания и напрямую зависит от интеллектуальных возможностей учащегося (чем меньше внутренних ресурсов, тем сложнее задача). Необходимо создавать педагогические условия для сокращения когнитивной внутренней нагрузки. В связи со сложностью измерения внутреннего типа нагрузки данный тип нагрузки снижается при дроблении объемного задания на более частные задачи.

2. Внешняя нагрузка. Нерациональная организация обучающего процесса с отвлекающими факторами, избыточный или плохо структурируемый учебный материал, некорректная междисциплинарная и модульная логика нарушают концентрацию сознания курсанта.

3. Релевантная, или генеративная (уместная, актуальная) нагрузка. Этот тип нагрузки, при котором курсант совершает перенос новых знаний ментальных моделей (схем) в долговременную память. Позитивность генеративной нагрузки заключается в активизации умственных усилий, задействованных для глубокой обработки информации. Увеличение релевантной нагрузки заключается в стимулировании активного взаимодействия с учебным материалом, созданием логических междисциплинарных связей.

Современный образовательный процесс все больше акцентирован на проектировании обучающих стратегий и образовательной среды с учетом общей когнитивной нагрузки, суммы всех ее типов.

Образовательный процесс, согласно теории когнитивной нагрузки, – сложный процесс, направленный на максимальный эффект усвоения знаний, предполагает наличие принципов, помогающих понять акме механизма организации учебного процесса и подачи информации. Научные аспекты теории когнитивной нагрузки утверждают, что ограниченность ресурсов головного мозга ведут к снижению эффективности обучения. Исследования иллюстрируют, что традиционная методика обучения должна преодолеть некоторые ограничения, уводящие от главной цели образования. Рассмотрим некоторые из них, изложенные в теории:

1. Эффект отсутствия конкретной цели как концептуальный аспект теории указывает на проблему отсутствия сформулированного контуров образа, желаемого результата, что ведет к снижению когнитивной нагрузки. В процессе решения задач курсантам необходимо сосредоточится на осознании того, какие навыки и знания необходимо использовать при получении правильного ответа, как развить критическое мышление и креативность при нахождении ответа, а не исключительно на одной цели – получить правильный ответ.

2. Эффект проработанного примера направлен на процесс глубокого погружения в процесс решения задачи. Преследуя данную педагогическую цель, даются примеры с преднамеренно включенными ошибками, предлагая курсанту самостоятельно обнаружить неточности. Активное поисковое участие является эффективным способом формирования навыков анализа, синтеза и критического мышления через практику и осознанную мыслительную деятельность

3. Эффект частичного решения сфокусирован на предоставлении учащимся фрагментов решения задачи, позволяя мыслительному процессу сфокусироваться на детализации более важных аспектах проблемного поля.

4. Эффект разделения внимания – это образовательный феномен, при котором необходимость акцентирования фокуса внимания между разрозненными данными и положениями увеличивает напряженность внешней когнитивной нагрузки. Рабочая память вынуждена обрабатывать несколько разрозненных фрагментов информации, снижая эффективность запоминания материала.

5. Эффект модальности по принципу дополнительности комбинирует визуальные и слуховые составляющие, увеличивая объем усваиваемой информации. При работе со сложной информацией возникает вероятность снижения эффективности обучения, т. к. ведет к перегрузке памяти.

Теория когнитивной нагрузки направлена на выявление факторов, поэтапно влияющих на освоение учебного материала, который сводится не к механическому запоминанию фактов, а к глубокому осмыслению информации. Представляет существенный научный интерес в рамках управления когнитивной нагрузкой процесс ее измерения, эффективность формирования устойчивой структуры знания в рамках схемы. По этой причине основные методологические подходы к измерению когнитивной нагрузки необходимо подвергнуть исследовательскому анализу:

1. Фундамент субъективных методов оценки когнитивной нагрузки составляет самооценка ощущений и восприятий степени сложности задач непосредственных участников. Широко применяемой исследовательской программой является шкала, разработанная С.Г. Хартом и Л.Е. Ставелэндом в 1980-х годах NASA-TLX, оценивающая производительность усилий и фрустрации относительно уровня физических, временных и умственных требований. Следует отметить, что преимуществом субъективного метода является его простота, гибкость, доступность [14]. Адаптируясь под задачи и необходимые условия, участники посредством опроса и анкетирования дифференцированно оцениваются ощущения с учетом личного восприятия нагрузки и индивидуальных особенностей. Стоит подчеркнуть, что субъективные методы оценки подвержены искажению под воздействием внешних факторов, например усталости и плохого настроения.

2. Основу объективных методов оценки когнитивной нагрузки составляют факты поведенческого и физиологического показателей. Например, на уровень стресса или умственной активности указывают параметры частоты сердечных сокращений и сердечный ритм. Аналитические данные размера зрачка и частоты

моргания указывают на уровень концентрации и сложности нагрузки. Измерить когнитивную нагрузку на мозговую активность позволяют данные электроэнцефалографии. Показатели проводимости кожи меняются при стрессе и повышенной умственной деятельности и служат индикатором когнитивной нагрузки. Методологический уровень физиологического измерения более точный по отношению к арсеналу субъективных методов, но экспериментально более трудоемкий. В арсенал поведенческих показателей включен анализ времени реакции на вторичную задачу. Вектор метода двойной задачи учитывает совокупный результат: темпоральность, выполнение основного задания и количественный показатель ошибок. При увеличении количественного показателя когнитивной нагрузки синхронно увеличивается время реакции, скорость обработки данных, уровень концентрации внимания на условия задания, количество ошибок, снижается точность выполнения задания, т. е. снижается производительность.

Комбинированные методы измерения когнитивной нагрузки. По принципу дополнительности комбинированные методы позволяют создать целостную картину когнитивной нагрузки. Сочетание показателей субъективной самооценки, физиологических показателей и производительности позволяет констатировать полиаспектность измерений когнитивной нагрузки и адаптировать дидактические задачи под индивидуальные особенности курсантов морского вуза.

Отражая особенные черты современной картины мира и возрастание глобального информационного потока, процесс образования актуализирует модель саморегуляции и управления когнитивными нагрузками. Навыки саморегуляции потоками когнитивной нагрузки позволяют курсантам управлять и перераспределять объем информации и избегать перенагрузки. Механизмы управления когнитивными процессами и интеллектуальной нагрузкой снижают уровень стресса и улучшают усвоение учебного материала. Формирование метакогниций «мышление о мышлении» – термин, введенный в научный оборот педагогики и психологии американским психологом Джон Флавелл в 1970-х годах, обозначает феномен субъектности в рамках осознания индивидом мыслительных процессов, рефлексии оценивания и управления ими, планирования интеллектуальных действий, мониторинга когнитивных процессов, контроля выбора стратегий и коррекция процессов обратной связи [15]. Осознание собственных когнитивных процессов и механизмов управления ими составляет суть необходимых умений и навыков, которые следует сформировать у курсантов в процессе обучения в морском вузе. Осознание стратегий обучения и понимание методов, которые эффективно действуют в отношении конкретного курсанта, дают максимальный результат. Корректировать и оценивать степень сложности материала для адаптации стратегии выполнения в зависимости от личных умений и способностей представляет собой процесс саморегуляции, необходимый для умения оценивать и определять личные инвестиционные возможности в процессе обучения.

Процесс саморегуляции в рамках педагогического процесса представляет собой систему навыков, конвертирующих статус курсанта из пассивно получающего знания в активного получателя, в осознанного участника образовательного процесса. Постановка учебных целей, стратегии достижения и планирование алгоритма действий, контроль академической успешности, оценка успехов и неудач определяют рефлексию и онтологическую сущность процесса регуляции в рамках учебного процесса курсантов морской отрасли. Аналитическая способность курсанта проявляется в умении самостоятельно определять время отдыха между занятиями, распределять время на учебный процесс или количество курсов. Самообразовательный процесс как часть метакогнитивной деятельности интегрирует навыки когнитивных процессов и способов их контроля [16].

Образовательный процесс в современном информационно перегруженном обществе представляет сложное и многогранное явление. Обучение в морских учебных заведениях требует высокой степени самоотдачи и концентрации, что влечет повышение когнитивной нагрузки и негативно сказывается на психическом и физическом состоянии курсанта, снижая степень его обучаемости. Рассмотрим некоторые ключевые факторы, оказывающие воздействие на когнитивные возможности курсантов:

1. Фактор психоэмоциональной нагрузки. Психоэмоциональное напряжение является одним из существенных факторов в рамках образовательного процесса. Необходимость принимать самостоятельно волевые решения, быть в спортивной физической форме, преодолевать трудности, строевая подготовка держат психику курсанта в тонусе, создавая предпосылки для стресса. Тревога и страх, возникшие в экстремальных условиях на морской практике, негативно влияют на когнитивные функции рабочей памяти.

2. Экологические и погодные факторы. Перепады температур, скачки атмосферного давления, солнечная активность оказывают серьезное воздействие на действия головного мозга. На общей работоспособности курсанта и концентрации внимания отражается температурный режим региона (низкая температура снижает концентрацию, высокая – вызывает утомление и снижает пространственную ориентацию).

3. Фактор состояния здоровья. Способность справляться с когнитивными нагрузками напрямую зависит от физического состояния курсанта. Сочетание недостатка солнечного света и пребывания в закрытых помещениях создаёт неблагоприятный фон, который снижает устойчивость к когнитивным нагрузкам и способность к обучению. Длительное пребывание в помещениях с ограниченным естественным освещением и вентиляцией способствует гиподинамии – снижению двигательной активности, негативно влияя на кровообращение, в том числе мозговое, ухудшая снабжение нервных клеток кислородом и питательными веществами, ограничивая способность организма сопротивляться стрессогенным когнитивным нагрузкам.

4. Фактор опыта военной подготовки. Курсанты, обладающие общеобразовательными знаниями, связанные с военным делом, демонстрируют навыки вербально-логического мышления, концентрации внимания и общий уровень интеллекта. Данные умения способствуют снижению стресса и повышению возможности оперативно справляться с требованиями учебного процесса.

Серьезные последствия детерминированы длительным воздействием на рабочую память высокой когнитивной нагрузкой. Стресс провоцирует развитие донозологического состояния организма, балансирующего между нормой и патологией, нарушая динамику равновесия. Дезадаптивные состояния как результат развития комплекса психологических и физиологических реакций симптоматически проявляются в потере способности приспосабливаться к экзистенциальным и социальным изменениям, адаптироваться к новым обстоятельствам, психика погружается в дискомфорт, тревогу, страх и раздражение. Психосоматические расстройства появляются в рамках физических симптомов и патологий, усугубляются под влиянием стресса, тревоги, депрессии, внутренних конфликтов. Психологические переживания отражаются на работе организма в виде телесных ощущений [17].

Высокие когнитивные нагрузки ухудшают память, ограничивая возможность удержания новой информации и изученного материала. На химическом уровне это связано с токсичным влиянием кортизола на гиппокамп, область мозга, отвечающую за память. Следует констатировать факт, что повышению качества выполнения сложных задач способствует умеренная когнитивная нагрузка.

Для снижения негативного воздействия когнитивной нагрузки на курсантов морского вуза необходимо развивать стрессоустойчивость, применяя методологический арсенал эмоционально-волевой саморегуляции, психолого-педагогическое сопровождение, диагностику состояния курсанта и формирование необходимых навыков. Например, технологии релаксации, медитации, темпорального планирования ориентируют курсантов на успешное преодоление последствий разных форм стресса и помогают успешно справляться с учебными требованиями морской отрасли.

Эффективное управление когнитивной нагрузкой в процессе изучения морских специализированных дисциплин является первоочередной задачей процесса образования [18].

Методы управления когнитивной нагрузкой

1. Методы смешанного формата обучения и техник саморегуляции как способ воздействия на кратковременную память с учетом индивидуальных психических особенностей участника учебного процесса. Педагогу необходимо экспериментировать с широким спектром разных методик для поиска наиболее эффективного воздействия, относительно индивидуальных особенностей курсанта. В рамках смешанного обучения актуален формат сочетания онлайн-курсов с использованием тренажеров. Такой подход оптимизирует интеллектуальные ресурсы курсантов через освоение теоретического курса с преломлением общих понятий в практическом его применении. Онлайн-среда позволяет регулировать темп обучения рутинных заданий (запоминание терминологии), офлайн-занятия направлены на решение комплексных профессиональных кейсов в форме интенсивного эксперимента.

2. Практика саморегуляции способствует повышению эффективности удержания и обработки информации в хранилище рабочей памяти. Достичь адекватного состояния для выполнения заданий, увеличить скорость и качество ментальной реакции помогают целевые приемы саморегуляции. Это проявляется в точности верификации числовых уравнений, а также снижении количества пропущенных букв при выполнении упражнений. Гибкость и удерживание баланса между новыми и изученными знаниями как комплекс металогических приемов упрощает процесс усвоения знаний и помогает избежать переутомления и перенапряжения. На изменение когнитивных процессов влияют воздействия разного характера – от психических до физических: степень усталости, недосып, состояние здоровья, отвлекающие факторы [19].

3. Метод скаффолдинга в морской подготовке. Для минимизации перезагрузки памяти курсанта необходимо сложный материал разбить на сегменты, применить логический прием, используемый в работе со сложными умозаключениями. Например, при применении полисиллогизма предшествующее умозаключение становится посылом для последующего. Разбиение сложного построения на последовательность простых силлогизмов помогает методично прийти к общему выводу. Данный подход позволяет снизить когнитивную нагрузку и лучше запоминать нарастающий объем информации [20].

– Применение скаффолдинга как метода частичного решения актуально и эффективно на старте обучения, когда курсантам частично предоставлена поддержка в решении задач в качестве подсказки. В процессе освоения материала поддержка минимизируется, позволяя опираться на самостоятельные умозаключения.

– Инструментализм вспомогательных материалов разгружает рабочую память, структурируя перечень действий. Примером может служить ресурс чек-листов, детальный разбор упражнений, задач или условий, концептуальные карты.

– Установление времени отдыха и перерыва. Избежать усталость и восстановить ресурсность рабочей памяти позволяет введение интервального перерыва.

Для глубокого и осознанного обучения необходимо создать благоприятные педагогические условия образовательного процесса в морском вузе, разработав стратегию управления когнитивной нагрузки для повышения учебной эффективности, снизить уровень стресса и улучшить качественные показатели скорости усвоения учебного материала. Для решения поставленной задачи и максимальной реализации потенциала образовательного процесса следует определить уровень знаний курсантов [21]. Прежде всего необходимо:

– провести мониторинг уровня знаний курсантов для понимания степени владения материалом, корректной постановки задач, соответствующих по уровню сложности;

– создать педагогически комфортную обстановку, доброжелательный психологический климат. Негативное влияние стресса на обучение нивелируется позитивной обстановкой без давления со стороны профессорско-преподавательского состава. Открытость общения и создание атмосферы доверия и безопасности, готовность к диалогу, эмпатия и уважительное отношение со стороны преподавателя позволяет снизить тревожность курсанта, стимулировать вовлеченность в учебный процесс, укрепить мотивацию и усилить интерес к получению новых знаний [22];

– использовать разнообразные форматы контента. Расширение сферы возможностей посредством разных каналов восприятия информации, сочетания аудиального, визуального и практического обучения способствует более глубокому погружению в учебный процесс. Использование видеоматериала, интерактивных заданий, групповых проектов, применение программы «Мовавика Слайдшоу» с эффектами разнообразит академическую подачу информации, слайды в презентации разнообразят спецэффекты, динамика, стикеры и музыка;

– внедрение процедуры самообследования поможет курсантам осознать уровень нагрузки и своевременно отреагировать посредством корректировки приложенных усилий. Формирование навыков саморегуляции когнитивной нагрузки способствует успешному усвоению знаний и формирует умение самостоятельно решать личные проблемы [23];

– применять инструментализм мнемотехник. Значительное повышение процесса запоминания информации обеспечивает использование ресурса мнемотехники. На основе ассоциаций и образности связей научные знания конвертируются в яркие данные, делая процесс обучения увлекательным и доступным.

Управление когнитивной нагрузкой представляет собой комплексный подход, требующий не только профессиональных знаний, но и владения педагогически адаптивными подходами, соответствующими индивидуальным возможностям каждого курсанта.

Механизмы управления когнитивной нагрузкой обусловливаются следующими целями:

1. Создание условий по обеспечению усвоения материала в полном объеме. Перегрузка рабочей памяти снижает возможность всесторонне обрабатывать и фиксировать информацию. Управление нагрузкой предполагает необходимость структурировать, дробить информацию, разбивать на блоки, применять наглядные средства обучения.

2. Создание условий для перенаправления кратковременной памяти в долгосрочную. Построение связей новых и имеющихся знаний, форматирование устойчивых схем для закрепления эмпирических знаний для трансляции их в сферу профессиональной деятельности возможна в случае, если оперативная память не перегружена.

3. Применение превентивных мер по снижению рисков переутомления и сохранению мотивации. Управление нагрузкой способствует поддержанию уровня когнитивного напряжения, требуемого для эффективного обучения, но не вызывающего переутомления.

4. Формирование профессионально значимых качеств. Условия морского вуза детерминируют возможности когнитивных составляющих (память, темп, скорость обработки данных, субъектность, способность, возможность) максимально реализоваться в профессиональной деятельности. Управление когнитивной нагрузкой позволяет развивать структурные элементы когнитивности для выполнения служебных обязанностей.

5. Создание условий оптимизации процесса обучения. Индивидуальный подход и подбор механизмов дидактики адаптируют курсантов к переходу на следующий уровень подготовки с повышением сложности материала посредством анализа и корреляции когнитивной нагрузки, что способствует рациональному распределению учебного времени и интеллектуальных затрат.

Когнитивная нагрузка представляет собой значимый аспект обучения в морском вузе. Опираясь на научные исследования, изложенные в статье, констатируется возможность разработать тактику и стратегию успешного обучения курсантов морского вуза. Следовательно, управление когнитивной нагрузкой – это стратегически последовательные действия, проектирование дидактических механизмов, влияющих на качественные показатели подготовки морских специалистов.

Содержание статьи направлено на преподавательский состав, применяющий педагогические технологии, совместимые с психологическими исследованиями, разрабатывающий методологические программы и стратегии, управляющий когнитивной нагрузкой студентов в рамках образовательного процесса. Перспектива исследований процесса формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза видится с позиции интеллектуальной и личностной рефлексии, что позволит существенно расширить рамки методологического и научного потенциала образовательного ресурса.

Библиографический список

1. *Морская доктрина Российской Федерации*. Утверждена Указом Президента РФ 2022 г. № 512. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1688734/
2. Долженко К.И., Микляева А.В. Подходы к измерению когнитивной нагрузки в современной научной литературе. //Гуманитарные и общественные науки. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2026; Т. 10, № 1 (37): 1–18. Available at: https://vestnik-hss.kemsu.ru/ru/nauka/publications/article/6a9c15e632807fdbab86f06e/podhody-k-izmereniyu-kognitivnoy-nagruzki-v-sovremennoy-nauchnoy-literature/view
3. Булаева М.Н., Разоренов В.А., Лукина Е.В. Управление когнитивной нагрузкой в процессе обучения студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025: 85–90.
4. Гадзаова Л.П., Чанышева Г.Г. Контроль когнитивной нагрузки – механизм управления рабочей памятью, стимулирования гибкого интеллекта студентов вуза. *Гуманизация образования*. 2025; № 2: 55–65.
5. Филатова О.Н., Зиновьева С.А., Гринина М.В. Инновации в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77 (3): 376–379.
6. Паас Ф. Измерение когнитивной нагрузки как средство продвижения теории когнитивной нагрузки. *Психолог-педагог*. 2003; Т. 38, № 1: 63–71.
7. Тютькова И.А. *Педагогический терминологический словарь*. 2025. Available at: https://www.litres.ru/book/irina-anatolevna-tutkova/pedagogicheskiy-terminologicheskiy-slovar-71826724/?ysclid=mtvg9bjnfx938861359
8. Миллер Г.А. Магическое число семь, плюс-минус два: некоторые ограничения нашей способности обрабатывать информацию. *Психологическое обозрение*. 1956; № 63 (2): 81–97. Available at: https://www.ebbinghaus.ru/wp-content/uploads/2010/02/Miller_564-580.pdf?ysclid=mtvgddnz5e725002769
9. Канеман Д. *Внимание и усилие. Энглвудские скалы.* Нью-Джерси: Прентис-Холл, 1973. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003046146/?ysclid=mtvgijei5u159723563
10. Бэддели А.Д., Хитч Дж.Дж. Рабочая память. *Психология обучения и мотивации*. 1974: 47–89. Available at: https://studfile.net/preview/11462099/page:11/
11. Сандерс А.Ф. К модели стресса и деятельности человека. *Acta Psychologica*. 1983; № 53 (1): 61–97. Available at: https://scholar.google.com.br/citations?user=nR4N4PwAAAAJ&hl=pt-BR
12. Виккенс К.Д. *Использование ресурсов внимания, выполнение двух задач и оценка рабочей нагрузки*. Урбана-Шампейн: Иллинойский университет, 1981. Available at: https://archive.org/details/DTIC_ADA1027194/page/n1/mode/2up
13. Суеллер Дж. Когнитивная нагрузка при решении задач: влияние на обучение. *Когнитивная наука*. 1988; № 12 (2): 257–285. Available at: https://web.archive.org/web/20240423171022/https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0364021388900237
14. Харт С.Г., Стейвленд Л.Э. Разработка индекса рабочей нагрузки NASA-TLX (Task Load Index): результаты эмпирических и теоретических исследований. *Умственная нагрузка человека*. 1988: 139–183. Available at: https://www.sci-hub.ru/10.1016/s0166-4115(08)62386-9?ysclid=mtvh1tyamv78386453
15. Флавелл Дж.Х. Метакогнитивные аспекты решения задач комбинаторики. *Международный журнал по учебной математике*. 1976. Available at: https://web.archive.org/web/20160325024759/http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html
16. Булаева М.Н., Мольков Е.Н., Филатова О.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 86 (3): 53–55.
17. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2023; № 6 (1). Available at: https://applied-research.ru/article/view?id=9574&ysclid=mtvh7a9j1v330682707
18. Чичерина Н.В., Ван Л. Методы и приемы управления когнитивной нагрузкой в процессе обучения. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2023; Т. 12, № 4: 8–16.
19. Горбунова А.Ю. *Когнитивная нагрузка и успеваемость студентов: роль последовательности учебных заданий и педагогической поддержки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2025.
20. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*. 2013; Т. 2; № 3: 59–70.
21. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования лидерских качеств у курсантов судоводителей в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 4 (45): 148–151.

22. Яблонская Л.В. Индивидуализация обучения как условие формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза Мир науки, культуры и образования. Горно-Алтайск. № 1 1(116) 2025. С. 232-234. https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-kak-uslovie-formirovaniya-subektnoy-kognitivnosti-kursanta-morskogo-vuza?ysclid=mtvhdovkpm307368598
23. Яблонская Л.В. Аналитическая педагогика как метод формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 2 (117): 133–138.

References

1. *Morskaya doktrina Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF 2022 g. № 512. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1688734/
2. Dolzhenko K.I., Miklyaeva A.V. Podhody k izmereniyu kognitivnoj nagruzki v sovremennoj nauchnoj literature. //Gumanitarnye i obschestvennye nauki. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2026; T. 10, № 1 (37): 1-18. Available at: https://vestnik-hss.kemsu.ru/ru/nauka/publications/article/6a9c15e632807fdbab86f06e/podhody-k-izmereniyu-kognitivnoy-nagruzki-v-sovremennoy-nauchnoy-literature/view
3. Bulaeva M.N., Razorenov V.A., Lukina E.V. Upravlenie kognitivnoj nagruzkoj v processe obucheniya studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025: 85-90.
4. Gadzaova L.P., Chanysheva G.G. Kontrol' kognitivnoj nagruzki – mehanizm upravleniya rabochej pamyat'yu, stimulirovaniya gibkogo intellekta studentov vuza. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2025; № 2: 55-65.
5. Filatova O.N., Zinov'eva S.A., Grinina M.V. Innovacii v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77 (3): 376-379.
6. Paas F. Izmerenie kognitivnoj nagruzki kak sredstvo prodvizheniya teorii kognitivnoj nagruzki. *Psiholog-pedagog*. 2003; T. 38, № 1: 63-71.
7. Tyut'kova I.A. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. 2025. Available at: https://www.litres.ru/book/irina-anatolevna-tutkova/pedagogicheskiy-terminologicheskiy-slovar-71826724/?ysclid=mtvg9bjnfx938861359
8. Miller G.A. Magicheskoe chislo sem', plyus-minus dva: nekotorye ogranicheniya nashej sposobnosti obrabatyvat' informaciyu. *Psihologicheskoe obozrenie*. 1956; № 63 (2): 81-97. Available at: https://www.ebbinghaus.ru/wp-content/uploads/2010/02/Miller_564-580.pdf?ysclid=mtvgddnz5e725002769
9. Kaneman D. *Vnimanie i usilie. `Englvudskie skaly*. N'yu-Dzhersi: Prentis-Holl, 1973. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003046146/?ysclid=mtvgijei5u159723563
10. B`eddeli A.D., Hitch Dzh.Dzh. Rabochaya pamyat'. *Psihologiya obucheniya i motivacii*. 1974: 47-89. Available at: https://studfile.net/preview/11462099/page:11/
11. Sanders A.F. K modeli stressa i deyatel'nosti cheloveka. *Acta Psychologica*. 1983; № 53 (1): 61-97. Available at: https://scholar.google.com.br/citations?user=nR4N4PwAAAAJ&hl=pt-BR
12. Vikkens K.D. *Ispol'zovanie resursov vnimaniya, vypolnenie dvuh zadach i ocenka rabochej nagruzki*. Urbana-Shampejn: Illinojskij universitet, 1981. Available at: https://archive.org/details/DTIC_ADA1027194/page/n1/mode/2up
13. Sueller Dzh. Kognitivnaya nagruzka pri reshenii zadach: vliyanie na obuchenie. *Kognitivnaya nauka*. 1988; № 12 (2): 257-285. Available at: https://web.archive.org/web/20240423171022/https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0364021388900237
14. Hart S.G., Stejvlend L.`E. Razrabotka indeksa rabochej nagruzki NASA-TLX (Task Load Index): rezul'taty `empiricheskih i teoreticheskih issledovanij. *Umstvennaya nagruzka cheloveka*. 1988: 139-183. Available at: https://www.sci-hub.ru/10.1016/s0166-4115(08)62386-9?ysclid=mtvh1tyamv78386453
15. Flavell Dzh.H. Metakognitivnye aspekty resheniya zadach kombinatoriki. *Mezhdunarodnyj zhurnal po uchebnoj matematike*. 1976. Available at: https://web.archive.org/web/20160325024759/http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html
16. Bulaeva M.N., Mol'kov E.N., Filatova O.N. Analiz primeneniya aktivnyh metodov obucheniya v srednem professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 86 (3): 53-55.
17. Prohorova M.P., Bulganina S.V. Obrazovatel'nye innovacii glazami studentov. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2023; № 6 (1). Available at: https://applied-research.ru/article/view?id=9574&ysclid=mtvh7a9j1v330682707
18. Chicherina N.V., Van L. Metody i priemy upravleniya kognitivnoj nagruzkoj v processe obucheniya. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2023; T. 12, № 4: 8-16.
19. Gorbunova A.Yu. *Kognitivnaya nagruzka i uspevaemost' studentov: rol' posledovatel'nosti uchebnyh zadanij i pedagogicheskoj podderzhki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2025.
20. Litvinov A.V., Ivolina T.V. Metakogniciya: Ponyatie, struktura, svyaz' s intellektual'nymi i kognitivnymi sposobnostyami (po materialam zarubezhnyh issledovanij). *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2013; T. 2; № 3: 59-70.
21. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov sudovoditelej v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 4 (45): 148-151.
22. Yablonskaya L.V. Individualizaciya obucheniya kak uslovie formirovaniya sub`ektnoj kognitivnosti kursanta morskogo vuza Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. Gorno-Altajsk. № 1 1(116) 2025. S. 232-234. https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-kak-uslovie-formirovaniya-subektnoy-kognitivnosti-kursanta-morskogo-vuza?ysclid=mtvhdovkpm307368598
23. Yablonskaya L.V. Analiticheskaya pedagogika kak metod formirovaniya sub`ektnoj kognitivnosti kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 2 (117): 133-138.

Статья поступила в редакцию 10.09.26

УДК 378.1

***Borovkov S.E.,** postgraduate, senior teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PREPAREDNESS OF CADETS OF A MARINE UNIVERSITY TO COUNTER PIRATES AND TERRORISTS AT SEA. In modern conditions, piracy and terrorism at sea represent a pressing and complex problem that requires an appropriate solution and the training of future maritime specialists for competent and systematic actions adequate to the existing challenges and threats. The article proposes the conceptual foundations for readiness of cadets at a maritime university to counter pirates and terrorists at sea. The purpose of the publication is to convey this concept to the broader teaching community, maritime transport specialists, teachers, and instructors in conventionally based training. The author logically and consistently presents the essence of the conceptual foundations and demonstrates their significance for pedagogical research; the main components of this concept are outlined; and specific measures are proposed for implementing the developed conceptual foundations in educational and upbringing practice. The research result: the relevance of the research problem has been proven; the conceptual foundations for developing cadets' readiness to counter pirates and terrorists at sea, as well as measures for their implementation in conventional practice, have been proposed. The presented results are characterized by scientific novelty, as well as theoretical and practical value. The research conclusions can be effectively integrated into the educational process of Russian educational institutions, providing scientific and methodological support to teachers and practitioners in matters of preparing young people for actions to protect transport vessels and in other emergency situations.

Keywords: **readiness, conceptual foundations, cadets, maritime university, pirates, countering pirates and terrorists at sea, factors, formation**

***С.Е. Боровков**, аспирант, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПИРАТАМ И ТЕРРОРИСТАМ НА МОРЕ

В современных условиях пиратство и терроризм на море представляют собой актуальную и сложную проблему, требующую соответствующего решения, подготовки будущих морских специалистов к компетентным и систематизированным действиям, адекватных существующим вызовам и угрозам. В настоящей статье предложены концептуальные основы готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам и террористам на море. Цель публикации – довести настоящую концепцию до широкой педагогической общественности, специалистов морского транспорта, преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки. Автором излагается суть концептуальных основ, показана их значимость для педагогического исследования; приводятся основные компоненты данной концепции; предложены конкретные меры по внедрению в учебно-воспитательную практику разработанных концептуальных основ. Результат исследования: доказана актуальность проблемы исследования; предложены концептуальные основы формирования готовности у курсантов к противодействию пиратам и террористам на море и меры по их внедрению в конвенционную практику. Представленные результаты характеризуются

научной новизной, а также теоретической и прикладной ценностью. Выводы исследования могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс российских учебных заведений, обеспечивая научно-методическую поддержку педагогам и практикам в вопросах подготовки молодежи к действиям по охране транспортных судов и в иных чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: **готовность, концептуальные основы, курсанты, морской вуз, пираты, противодействие пиратам и террористам на море, факторы, формирование**

В современных условиях пиратство и морской терроризм – не абстракция, так как ежегодно сотни экипажей сталкиваются с такими рисками. Пираты угрожают безопасности мореплавания во многих районах Мирового океана. Актуальность темы обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов, которые отражают как современные вызовы для безопасности мореплавания и жизни моряков, так и потребности образовательной практики (табл. 1).

Следовательно, тема проводимого исследования актуальна и востребована в современной профессиональной подготовке будущих морских специалистов.

Проблема исследования ориентирует на необходимость показать, что существующая конвенционная подготовка не в полной мере закрывает потребности будущих специалистов в формировании готовности к противодействию пиратам и террористам на море, и именно концептуальный подход позволит эту брешь закрыть.

Объект исследования: профессиональная подготовка курсантов морского вуза.

Предмет исследования: концептуальные основы готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам и террористам на море.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать концептуальные основы, которые позволят эффективно формировать у курсантов морских вузов готовность к противодействию пиратам и террористам на море.

Задачи исследования: а) раскрыть суть концептуальных основ и показать их значимость для педагогического исследования; б) изложить основные компоненты концептуальных основ; в) предложить конкретные меры по внедрению в учебно-воспитательную практику разработанных концептуальных основ.

Научная новизна заключается в том, что в нём впервые системно выстраивается научно-теоретическая база для подготовки курсантов именно в условиях морского вуза, то есть с учётом специфики их будущей профессии, особенностей обучения и реальных угроз.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении ключевого понятия «готовность курсантов к противодействию пиратам и террористам на море», что обогащает теорию профессиональной педагогики.

Практическая значимость состоит в том, что его результаты могут быть непосредственно применены для совершенствования конвенционной подготовки курсантов, повышения безопасности мореплавания и приведения образовательных и эксплуатационных практик в соответствие с современными угрозами и международными стандартами. Оно имеет важное прикладное значение для системы морского образования, судоходных компаний и обеспечения национальной безопасности.

Методы исследования: системный подход; изучение и анализ педагогических, психологических и профильных источников; дедукция; индукция; синтез; беседы; интервью; наблюдение; опрос; принцип комплексности.

Пилотный эксперимент, проведенный в сентябре 2025 года с курсантами третьего курса факультета эксплуатации морского транспорта и судовождения, показал, что всего 12% курсантов готовы к противодействию пиратам и террористам на море; 37% полагают, что они не вполне готовы к такому виду деятельности, а 51% респондентов считают, что они, скорее всего, не готовы. Опрос, беседы и наблюдение за процессом и результатами подготовки курсантов по конвенционной дисциплине «Подготовка по охране судна» покали, что основными причинами не совсем высокого уровня личностной готовности обучавшихся являются:

– *недостаточная мотивационная основа*. Если у курсанта нет чёткого понимания личной ответственности, ценности задачи или внутренней мотивации (например, страха не оправдать доверие экипажа и капитана), это подрывает готовность. Важно, чтобы у будущего специалиста сформировалось правильное отношение к профессиональному долгу в экстремальной ситуации;

– *дефицит знаний и навыков*. Если в учебном процессе акцент сделан только на теории (описание схем пиратов, правовые аспекты), а практических занятий (ситуационные задачи, тренинги, моделирование угроз) мало или они формальные, у курсантов не формируется нужный алгоритм действий. Без практических навыков даже осознанное желание может не привести к эффективным решениям в стрессе;

– *слабая морально-психологическая подготовка*. Сюда относится не только отсутствие тренингов по управлению страхом, но и несформированные установки на преодоление трудностей, на стойкость, на то, чтобы не поддаваться панике. Также играет роль неуверенность в надёжности средств защиты, оружия или поддержки экипажа – это напрямую влияет на готовность действовать;

– *страх неопределённости и новизны.* Ситуация с нападением пиратов или террористов по определению непредсказуема. Если в обучении не учат быстро анализировать меняющуюся обстановку, принимать решения в условиях дефицита времени и информации, у курсанта может возникать тревожность, которая блокирует правильные действия;

– *влияние внешних факторов.* Иногда негативное воздействие оказывает информация из СМИ и Интернета, которая акцентирует внимание на трагических исходах (захват заложников, гибель моряков). Это может усиливать тревожность и формировать искажённое представление о реальной угрозе, снижая готовность;

– *проблемы в организации учебного процесса.* Это может быть формальный подход к преподаванию профильных дисциплин, отсутствие связи теории с практикой, недостаточная глубина проработки сложных кейсов, слабая работа по развенчанию мифов и стереотипов о «типичном» пирате или террористе;

– *индивидуальные психологические особенности.* У некоторых курсантов могут быть личностные черты (повышенная тревожность, склонность к излишней драматизации, низкая стрессоустойчивость), которые объективно затрудняют формирование готовности. Здесь важна своевременная диагностика и индивидуальная поддержка.

Понимание этих причин ориентирует на целесообразность разработки научно-теоретической базы по формированию высокого уровня готовности у курсантов-моряков, что поможет конструктивно выстроить учебно-воспитательную работу в этой сфере, т. е. улучшить качество и результативность конвенционной подготовки, расширить объем знаний курсантов по данному направлению, усилить практическую составляющую, внедрять тренинги по управлению стрессом,

Таблица 1

Факторы, подтверждающие актуальность темы исследования

Факторы	Краткая характеристика
Реальная угроза международного пиратства и терроризма	– современное пиратство и террористические угрозы на море остаются серьёзной проблемой. Пираты не только грабят суда, но и захватывают членов экипажа в качестве заложников для получения выкупов. Ущерб от таких атак исчисляется миллиардами долларов, затрагивая как судовладельцев, так и экономику целых государств. Это актуализирует задачу подготовки специалистов, способных эффективно действовать в экстремальных условиях
Социально-педагогический характер проблемы	– тема имеет выраженный социально-педагогический характер. Во-первых, существует потребность общества в подготовленных морских специалистах, способных обеспечить безопасность судоходства и успешно выполнять профессиональные задачи в пиратоопасных районах. Во-вторых, практика показывает, что даже хорошо осведомлённые курсанты могут испытывать трудности с применением знаний в критический момент, опасаясь растеряться. Это указывает на необходимость целенаправленного формирования не только профессиональных навыков, но и личностных качеств – мотивации, волевых процессов, эмоциональной устойчивости
Специфика профессиональной деятельности	– деятельность моряков в пиратоопасных районах или в зонах возможных террористических угроз диктует необходимость комплексного подхода. Это требует: а) знания тактик нападающих, процедур применения оружия и силовых приёмов; б) развитие морально-психологической устойчивости, способности быстро принимать решения в условиях стресса, работать в команде
Потребность в системном подходе к подготовке	– существующие методики формирования готовности доказали свою эффективность, но требуют дальнейшего развития и адаптации к меняющимся условиям. Концептуальный анализ позволяет выявить ключевые компоненты (знания, навыки, психологические качества) и выстроить их в единую систему, обеспечивающую комплексную подготовку курсантов
Необходимость интеграции международного опыта	– борьба с пиратством и терроризмом на море регулируется международными нормами и соглашениями. Исследование концептуальных основ позволяет изучить и адаптировать передовой международный опыт подготовки специалистов, что повышает эффективность национальных систем безопасности мореплавания

вести просветительскую работу и учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

В педагогике считается, что организация учебно-воспитательной деятельности строго на научной основе, наличие для этого концептуальных основ позволяет преподавателям и воспитателям добиться наиболее эффективных результатов в обучении и воспитании курсантов и студентов.

Термин «концепция» происходит от латинского *conceptio* – понимание, система, единый замысел, ведущая мысль. Данный термин – это междисциплинарная категория и имеет следующие трактовки:

– ведущий замысел, определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления (Философский энциклопедический словарь, 2010);

– понятие, идея; учение, задумка, автогенез, представление, тезис, доктрина, аристогенез, батмогенез, финитизм, положение, замысел, план, теория, мысль, система (Словарь русских синонимов);

– система взглядов, то или иное понимание действительности; Единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-нибудь произведения, научного труда (Исторический словарь галлицизмов русского языка);

– определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности (Современная энциклопедия);

– замысел, теоретическое построение; то или иное понимание чего-нибудь (Толковый словарь Д.Н. Ушакова);

– система взглядов на что-нибудь; основная мысль (Толковый словарь С.И. Ожегова);

– генеральный замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, проектов, планов, программ; система взглядов на процессы и явления в природе и в обществе (Экономический словарь);

– система взглядов, некое понимание явлений, процессов и пр.; единый, определяющий замысел, ведущая мысль некоего произведения, научного труда и пр. (Словарь практического психолога);

– система взглядов на те или иные явления, руководящая идея, определяющая характер познавательной и практической деятельности, основная мысль или ведущий замысел, трактовка какого-либо явления, основная точка зрения (Словарь терминов по общей и социальной педагогике).

Из приведенных выше определений и научных работ [1; 2] можем сделать вывод о том, что рассматриваемая категория имеет узкий и широкий смыслы (табл. 2).

Таблица 2

Контент-анализ термина «концепция»

Дефиниция	Сущность понятия «концепция»
В узком смысле	– система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, определённый способ их понимания, трактовки, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения; – общий замысел, основная мысль, идея чего-либо; конструктивный принцип в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности
В широком смысле	– это умозрительная система, которая выражает определённый способ представления, понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений, процессов и презентует ведущую идею или конструктивный принцип, реализующие определённый замысел в той или иной теоретической или практической деятельности

Анализ вышеприведенных дефиниций и табл. 2 позволяет нам выделить особенности концепции: часто имеет ярко выраженное личностное начало, связана с фигурой основателя; вводит в теоретические дискурсы исходные принципы и предпосылки, которые определяют базисные понятия и схемы рассуждений; может быть связана с разработкой и развёртыванием знания, которое, в отличие от теории, не всегда получает завершённую дедуктивно-системную форму организации.

В педагогике распространены концепции воспитания (обучения) и образования.

К примеру, концепция воспитания (обучения) понимается как «цельное представление об основных компонентах воспитания (обучения): целях, содержании, методах, средствах, формах» [3]. Другой термин – «концепция образования» – есть «понимание, основная точка зрения, руководящая идея в области образования; ведущий замысел, конструктивный принцип» [4].

Мы в проводимом исследовании будем придерживаться точки зрения, согласно которой концептуальные основы есть система взглядов на что-либо, основная мысль, способ понимания и трактовки педагогических явлений или процессов [5].

Педагогическая концепция воспитательной направленности – это целостная система взглядов, которая определяет цели, принципы, содержание, механизмы реализации и оценку эффективности воспитательной работы. Её структура обычно включает несколько взаимосвязанных элементов. Согласно взглядам А.А. Антоновой, А.Н. Томилина, педагогическая концепция воспитательной направленности структурно включает следующие компоненты: целевой; методолого-теоретический; содержательно-процессуальный; организационно-управленческий; **результативно-оценочный. Приступим к раскрытию установленных компонентов.**

Первый компоненты – целевой – содержит следующие элементы: цель и задачи.

Цель воспитания – это идеальный образ личности, на формирование которой направлена концепция, для проводимого исследования – воспитание будущего специалиста морского транспорта, обладающего высоким уровнем готовности к противодействию пиратам и террористам на море. Достижение намеченной цели станет возможным только при последовательном решении ряда задач, являющихся конкретными шагами для исполнения намерений и конкретизирующих её содержание. Такими задачами являются следующие: сформировать комплекс знаний о пирата и террористов на море и формах их противоправных действий; развить у курсантов необходимые профессиональные навыки и умения; укрепить морально-психологическую устойчивость каждого курсанта; обеспечить физическую подготовку обучающихся; организовать практическую подготовку, позволяющую курсантов выработать у себя некоторый реальный опыт взаимодействия в стрессовой среде; внедрить систему оценки и коррекции; формировать у учащейся молодежи общественно значимые мотивы, позволяющие помочь им осознать, что защита судна и экипажа – это не просто профессиональная обязанность, а долг и ответственность перед профессией, коллегами и страной.

Второй компонент – методолого-теоретический – включает ряд взаимосвязанных элементов: *теоретико-методологические основы* (концептуальные идеи, подходы и принципы, на которых строится воспитательный процесс; *ценностные ориентиры* (система базовых ценностей (общечеловеческих, национальных, духовно-нравственных), которые лежат в основе концепции. Основными *концептуальными идеями* провозглашаются следующие:

1. Строгая опора на действующую нормативно-правовую базу. В основу содержания обучения закладываются актуальные международные (конвенции ИМО, Кодекс ОСПС) и национальные правовые акты, регулирующие противодействие пиратству и терроризму. Курсанты должны чётко понимать свои права и обязанности, правовые рамки применения силы.

2. Разработка и внедрение в практику продуманной системы, обеспечивающей серьезную конвенционную подготовку, чтобы курсанты морского вуза действительно были готовы умело действовать при угрозе нападении пиратов или террористов.

3. Опора на совокупность методологических подходов: а) *интегративный подход*. Готовность – это не просто набор знаний, а единство разных компонентов: когнитивно-знаниевого (знания требований руководящих документов, а также об угрозах, нормах, процедурах), мотивационного (понимание важности задачи, профессиональный долг), деятельностного (навыки и умения) и эмоционально-волевого (устойчивость, решительность, способность действовать в стрессе). Поэтому в обучении и воспитании нужно одновременно развивать все эти стороны; б) *системно-деятельностный подход* ставит в центр учебно-воспитательного процесса активную и самостоятельную познавательную деятельность курсанта. Его суть в том, что новые знания обучающимся не передаются в готовом виде, а «открываются» ими самими в процессе решения задач, исследований или проектов. Подход требует сформировать у курсанта целостную профессиональную позицию, где все компоненты взаимосвязаны и готовы сработать в единой цепочке в реальной экстремальной и чрезвычайной ситуации на море; в) *конструктивно-креативный подход*. Важно не только учить стандартным алгоритмам, как действовать в сложной и опасной ситуации, но и развивать у курсантов способность творчески, созидательно подходить к решению нестандартных задач в экстремальных условиях. То есть готовить не просто исполнителей, а специалистов, умеющих анализировать ситуацию, выявлять новые риски и находить нестандартные выходы; г) *аксиологический подход*. Стержневая идея заключается в том, что обучающийся рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Подход делает акцент на ценностях: он помогает связать профессиональные задачи с личностными смыслами. То есть цель – не только научить курсанта техническим приёмам (как организовать оборону, оценить угрозу, сплотить экипаж), но и сформировать у него ценностное отношение к самой миссии: почему защита судна, экипажа и груза от пиратов и террористов – это не просто «работа по инструкции», а выполнение профессионального долга, проявление ответственности, патриотизма, гуманизма. Подход требует выстроить всю конвенционную подготовку курсантов так, чтобы у них изнутри сформировалась прочная система ценностей. Именно она потом и превращает набор знаний и навыков в реальную, устойчивую готовность действовать в экстремальной ситуации.

4. Учёт специфики среды. Важно помнить, что угроза на море имеет свою специфику (замкнутое пространство, длительная изоляция экипажа, особенности навигации и связи). В обучении нужно моделировать именно такие контексты, а не только «сухопутные» сценарии.

5. Акцент на имитацию и моделирование. Ключевая идея – максимально приблизить обучение к реальности. Активно используются тренажёры, имитаци-

онные системы (например, электропневматическое оружие с лазерными имиторами), тактико-специальные учения по сценариям, имитирующим реальные угрозы. Это помогает отработать алгоритмы действий, принять решение в условиях, близких к боевым, и снизить уровень стресса.

6. Модульность программы. Эффективно строить подготовку как систему взаимосвязанных модулей, каждый из которых решает свою задачу. Такая программа должна включать следующие модули:

– «Установочный» – формирует психологические установки: добросовестность, мужество, умение работать в команде, понимание смысла противодействия таким угрозам.

– «Историко-культурный» – изучение истории пиратства и морского терроризма, разбор их специфики и преступной сущности (чтобы разрушить романтизированные стереотипы).

– «Профессиональный» – отработка конкретных сценариев: как обнаружить угрозу, как действовать при захвате, специфика работы групп захвата, правила применения силы и оружия.

– «Воспитательно-процессуальный» – общественно-государственная подготовка, изучение законодательной базы (международные конвенции, национальные законы), индивидуально-воспитательная работа.

– «Культурно-досуговый» – мероприятия, которые поддерживают высокий морально-психологический фон и боевой настрой перед плаванием в сложных районах.

– «Физическая подготовка» – рукопашный бой, отработка приёмов противодействия, тренировочные поединки.

7. Диагностика и оценка. Концепция обязательно включает механизм отслеживания прогресса: какие критерии использовать, как оценивать уровень сформированности готовности (по знаниям, навыкам, поведенческим реакциям в симуляциях), чтобы корректировать учебный процесс.

Главная цель всех этих идей – сформировать у курсанта не просто «список умений», а целостную готовность: чтобы в критической ситуации он смог быстро сориентироваться, принять верное решение и скоординировать действия экипажа.

Формирование готовности к противодействию пиратам и террористам на море основывается на совокупности принципов (табл. 3).

Важным участком подготовки курсантов к противодействию пиратам и террористам становится выработка *ценностных ориентиров*, которые лежат в основе концепции. Эти ориентиры формируют профессиональные установки, мотивацию и готовность действовать в экстремальных ситуациях. К ним относятся:

1. Патриотизм и преданность Отечеству. Эти качества лежат в основе готовности защищать интересы страны и её граждан.

2. Законность и неукоснительное соблюдение правовых норм. В условиях противодействия угрозам важно понимать границы допустимого вмешательства и действовать строго в рамках закона.

3. Ответственность за принимаемые решения. Осознание последствий своих действий, готовность нести за них ответственность – важный элемент профессиональной зрелости [6].

4. Самопожертвование и готовность к риску. В ситуациях, связанных с непосредственной угрозой жизни, эти ценности становятся профессионально значимыми.

5. Профессионализм, компетентность и постоянное совершенствование. Готовность осваивать новые методы противодействия, следить за развитием технологий и тактик преступников.

6. Дисциплина, выдержка и психологическая устойчивость. Эти качества помогают сохранять самообладание в стрессовых условиях, быстро принимать взвешенные решения и эффективно взаимодействовать с командой.

7. Способность к критическому мышлению и анализу информации. Умение выявлять ложные сигналы, распознавать манипулятивные приёмы и не поддаваться на провокации.

8. Толерантность и неприятие экстремизма. Формирование устойчивости к идеологическому воздействию, которое может быть направлено на подрыв доверия к государственным институтам.

9. Чувство долга и ответственность за жизнь и здоровье других людей. Готовность прийти на помощь, в том числе рискуя собственной жизнью.

Формирование этих ориентиров происходит через такие виды подготовки, как гуманитарная, специальная и конвенционная, которые акцентируют внимание на целях, задачах и содержании дисциплин, связанных с противодействием экстремизму. Образовательный процесс позволяет скорректировать систему мотивов и потребностей, связанных с профессиональной деятельностью в этой сфере.

Третий компонент – содержательно-процессуальный, объединяет три элемента:

1. *Направления воспитательной работы*, т. е. конкретные сферы, в которых реализуются цели и задачи: *а) профессионально-познавательное направление*. Здесь цель – дать курсантам системные знания, которые станут базой для действий. Это изучение тактики и методов противодействия пиратству и морскому терроризму, анализ реальных кейсов и боевых опытов прошлых операций, освоение норм международного и национального права в этой сфере. Важно связывать теорию с практикой: разбирать, как угрозы проявляются в разных географических и климатических условиях; б) *морально-психологическое направление.* Речь идет о формировании устойчивых психологических установок. Нужно воспитывать у курсантов такие качества, как мужество, решительность, сила воли, умение сохранять хладнокровие в стрессовой ситуации. Одновременно важно развивать навыки командной работы: умение чётко распределять роли в экипаже, слаженно взаимодействовать, поддерживать друг друга под давлением извне. Сюда же можно отнести работу по повышению морально-психологического состояния (осуществляемую через тематические беседы, дискуссии, тренинги, которые помогают снизить тревожность и укрепить уверенность в успехе операции по противодействию пиратам и террористам на море); в) *практико-ориентированное (деятельностное) направление.* Теория без отработки не работает. Поэтому важно включать в программу симуляции и ролевые игры: моделирование сценариев нападения, отработка алгоритмов действий экипажа, использование тренажёров для отработки тактических приёмов. Также сюда относится физическая подготовка: занятия по рукопашному бою, совершенствование специальных приёмов, которые могут понадобиться в ближнем бою, проведение учебных поединков; г) *гражданско-правовое и патриотическое направления*. Понимание правовой основы борьбы с пиратством и терроризмом, осознание личной ответственности за безопасность судна, экипажа и груза – всё это формирует осознанное отношение к задаче. Патриотическое воспитание в этом контексте работает через осознание того, что защита судоходства – это вклад в безопасность страны и её экономических интересов. Можно использовать примеры из истории отечественного флота, связанные с охраной морских путей; д) *индивидуально-воспитательная работа.* Не все курсанты одинаково восприимчивы к общим методам. Поэтому важно выявлять индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны каждого обучающегося. Индивидуальная беседа, наставничество, коррекция поведения – всё это помогает, содействует точечной работе над формированием нужных компетенций и устранением возможных барьеров; е) *культурно-досуговое направление в контексте подготовки*. Не стоит недооценивать роль досуга. Тематические мероприятия (киноlектории, встречи с ветеранами или действующими моряками, побывавшими в

Таблица 3

Принципы формирования готовности к противодействию пиратам и террористам на море

Принципы	Краткая характеристика
Системность и целостность	– требует одновременно развивать знания, навыки, психологические качества и физическую подготовку курсантов
Акцент на практикоориентированность	– требует перевести знания в действия, в обучении делать упор на моделирование реальных сценариев: имитации захвата судна, отработки процедур повышения уровня охраны, взаимодействие в группе при реальной угрозе
Формирование морально-психологической устойчивости	– требует в процессе подготовки воспитывать у курсантов ответственность, решительность, самообладание, умение работать в команде и сохранять хладнокровие, понимание социальной значимости задачи защиты судоходства от пиратства и терроризма как важной профессиональной и гражданской миссии
Глубокая проработка предметной области	– требует вооружить курсантов системными знаниями о положениях нормативно-правовых актов в сфере морской безопасности, пиратах и террористах, их тактике и методах действий, методах и процедурах противодействия
Учёт индивидуальных особенностей	– позволяет более эффективно выстраивать траекторию развития: кому-то нужно больше времени на отработку конкретных навыков, кому-то – на проработку психологических аспектов
Непрерывность и поэтапность	– требует выстраивать подготовку так, чтобы она шла последовательно: от базовых знаний к более сложным комплексным задачам
Связь с реальной практикой	– требует максимально приближать учебный процесс к тому, с чем курсант столкнётся на практике
Оценка и рефлексия	– требует после каждого занятия проводить разбор: что получилось, что можно улучшить, какие были ошибки и как их избежать в будущем. Это помогает курсантам осознавать свои сильные и слабые стороны и целенаправленно работать над развитием

пиратоопасных районах, дискуссии) в период подготовки к плаванию помогают поддерживать высокий боевой настрой, укрепляют корпоративный дух и создают позитивный эмоциональный фон, необходимый для сложных задач.

2. Виды деятельности – формы и методы организации воспитательного процесса (лекции, практические и лабораторные занятия, внеаудиторные мероприятия, проекты, дискуссии, экскурсии на транспортные суда, встречи с действующими специалистами морского транспорта, курсантское самоуправление, плавательная практика на судах отечественного морского флота и т. д.).

3. Механизмы реализации – способы и средства достижения целей, включая взаимодействие субъектов воспитания (преподаватели, воспитатели, курсанты, родители, крюинговые компании, морские администрации, командование транспортных судов). Основные механизмы:

– реализация принципа опережающей и непрерывной подготовки. Готовность не формируется за один семестр. Процесс должен начинаться на ранних этапах обучения и продолжаться на протяжении всего курса. Содержание при этом регулярно обновляется с учётом новых угроз и технологий;

– разработка конкретной содержательной целевой программы;

– применение активных и интерактивных методов обучения;

– ключевой механизм – погружение в практику через активные формы: деловые и ролевые игры (моделирование сценариев нападения, распределение ролей в экипаже, отработка взаимодействия); кейс-метод (разбор реальных или максимально приближённых к реальности ситуаций: курсанты анализируют данные, выявляют проблему, генерируют варианты решений и выбирают оптимальный); тренинги (целенаправленная отработка навыков: принятие решений в условиях дефицита времени, коммуникация в стрессе, разрешение конфликтов); использование тренажёров и симуляторов (создание квазипрофессиональной среды, где можно отработать действия без реального риска, проанализировать ошибки);

– интеграция дисциплин. Тема не ограничивается одной учебной дисциплиной. Требуется междисциплинарный подход: связь специальной и конвенционной подготовки, права (международное право, нормы противодействия пиратству и терроризму), психологии (управление стрессом, работа в группе), лидерства, физической культуры. Это помогает курсантам видеть картину целиком и применять знания комплексно;

– работа с ценностно-мотивационной сферой. Важно не только научить навыкам, но и сформировать устойчивую профессиональную позицию. Механизмы здесь – воспитательные беседы, обсуждение этических дилемм, встречи с ветеранами или участниками реальных операций, анализ примеров героических поступков. Это помогает осознать смысл морской службы и развить личную ответственность;

– регулярный мониторинг уровня готовности. Используются различные методы: тестирование, наблюдение за поведением в игровых ситуациях, анализ решений в кейсах, рефлексивные практики (когда курсант сам анализирует свои действия, сильные и слабые стороны). На основе результатов корректируются применяемые программы и планы, конкретизируется дальнейшая работа [7];

– полисубъектное взаимодействие. Эффективность повышается, когда в процесс вовлечены разные участники: преподаватели, воспитатели, командиры, психологи, представители морских транспортных судов, морских администраций, практических подразделений, сотрудники морских правоохранительных органов [8]. Коллективная разработка программ, обмен опытом, совместные учения усиливают практическую направленность подготовки.

В итоге все эти механизмы работают в связке: программа задаёт структуру, активные методы дают практику, а диагностика и взаимодействие участников обеспечивают адаптивность и непрерывность процесса.

Четвертый компонент – организационно-управленческий – связывает следующие части: *ресурсы* – материально-технические (аудитории для проведения лекций, Береговой учебно-тренировочный центр, специализированный учебный класс для проведения практических занятий, ТСО и ТСВ, ЭСМИ, компьютеры, телевизионные экраны, программное обеспечение, гаджеты); *кадровое обеспечение* (подготовленные преподаватели и инструкторы, имеющие соответствующие сертификаты и допуски как специалистов по охране судна и преподаватель-экзаменатор, учебный класс, оборудованный персональными компьютерами для проведения промежуточной и итоговой аттестации); *функции управления* (планирование, организация, мотивация участников, контроль и оценка эффективности процесса обучения по целевой программе и проведения воспитательной работы); *система отслеживания результатов* (обеспечивает мониторинг, анализ эффективности и внесение корректив).

Пятый **компонент – результативно-оценочный** – **предусматривает:** а) **разработку критериев (когнитивный, мотивационный, деятельностно-поведенческий, рефлексивный) и показателей** (признаки, на основании которых оценивается уровень сформированности готовности к противодействию пиратам и террористам на море (высокий, средний и низкий)); б) **планируемый результат** (конкретные изменения, которые должны произойти в личности курсанта в ходе реализации настоящей концепции – достижение высокого уровня готовности).

Предложенная концепция выполняет следующие функции:

– *задаёт цели и рамки.* Концепция формулирует, какой результат нужен: например, сформировать не просто набор знаний, а комплексную готовность – профессиональную, морально-психологическую, физическую. На основе этого выстраивается вся программа: какие модули включить, какие компетенции развивать;

– *определяет содержание.* Концепция помогает выделить ключевые темы. Например, в ней может быть заложено, что нужно изучать не только тактику отражения атаки, но и специфику разных угроз (пиратство чаще корыстное, терроризм – политически мотивированный), международные правовые нормы (Конвенция ООН 1988 года, МК ОСПС), а также психологические аспекты работы в стрессе. Иногда в концепцию закладывают и историко-культурный блок, чтобы обучающиеся понимали корни явлений;

– *задаёт логику построения программы.* Часто на базе концепции разрабатывают целевую программу, разбитую на взаимосвязанные модули. Например: «Установочный» (формирование установок, ценностей, волевых качеств), «Военно-профессиональный» (тактика, применение средств защиты, работа групп захвата), «Воспитательная работа» (морально-психологическая устойчивость, командная работа), «Физическая подготовка» (рукопашный бой, отработка приёмов). Такая структура гарантирует, что подготовка будет всесторонней;

– *влияет на методы и формы.* Концепция подсказывает, какие методы наиболее адекватны поставленной цели. Акцент может делаться на практико-ориентированность: симуляции, учения, отработку алгоритмов в условиях, приближённых к реальным. Также концепция может подчёркивать важность индивидуальной работы, развития навыков саморегуляции и командной взаимодействия;

– *обеспечивает связь с реальностью и внешними факторами.* Хорошая концепция учитывает динамику угроз: новые тактики пиратов, эволюцию методов терроризма, изменения в международной обстановке. Она также может предусматривать интеграцию с другими сферами (с разведкой, системами оповещения, международным сотрудничеством);

– *помогает оценивать результат.* На основе целей концепции разрабатываются критерии и инструменты оценки (как понять, что готовность сформирована). Это могут быть тесты, наблюдение за действиями в ходе учений, анализ решений в кейсах.

Следовательно, предложенные концептуальные основы позволяют выстроить целостную, продуманную систему, которая действительно готовит будущего специалиста морского транспорта к сложным и нестандартным ситуациям на море.

Для успешного внедрения концептуальных основ в учебно-воспитательную практику по формированию готовности курсантов к противодействию пиратам и террористам на море требуется осуществить комплекс практических мер: разработку и утверждение целевой программы; педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса; внедрение комплекса форм и методов работы; обеспечение комплексного подхода; развитие у курсантов профессиональных, деловых, морально-психологических и лидерских качеств, диагностика и оценка уровня готовности; постоянное обновление содержания целевой программы и совершенствование рабочей учебной программы [9].

Таким образом, внедрение концептуальных основ – это сложный, многоэтапный процесс, который требует не только разработки программы, но и изменения подходов к организации всего учебно-воспитательного процесса в морском вузе.

В заключение следует отметить, что актуальность темы исследования определяется комплексом факторов, обусловленных сохраняющейся глобальной угрозой пиратства и терроризма на море, потребностью в личностно и профессионально подготовленных специалистах, спецификой морской деятельности, необходимостью внедрения системных педагогических подходов и интеграцией в международное правовое поле. Руководящие нормативно-правовые документы ориентируют на целесообразность интенсифицировать конвенционную подготовку курсантов как будущих морских специалистов по формированию у них высокого уровня готовности к противодействию пиратам и террористам на море. Поэтому перед морскими учебными заведениями стоит задача не просто дать знания, а сформировать у выпускников устойчивую готовность к таким вызовам, чтобы в реальной плавательной практике они могли эффективно действовать в составе экипажа судна. Для качественного решения данной задачи целесообразно разработать концептуальные основы такой учебно-воспитательной деятельности, предусматривающие формирование системы знаний, развитие профессиональных умений и навыков, морально-психологическую подготовку, физическое развитие. Содержательным базисом формирования требуемой готовности является целевая программа, являющаяся нормативным документом и содержащая следующие положения: актуальность (почему эта подготовка сейчас важна); цель и задачи (какой уровень готовности нужно достичь); этапы и сроки реализации; формы и методы обучения (лекции, тренажёры, учения, разбор кейсов); ожидаемые результаты (какие знания, навыки и личностные качества должны сформироваться); критерии оценки эффективности. Результат исследования: сформирована научно обоснованная база для подготовки курсантов морских вузов, а именно – разработаны концептуальные основы, которые позволят системно и эффективно готовить будущих специалистов морского транспорта к реальным угрозам – пиратству и морскому терроризму. Концептуальные основы направлены на моделирование необходимых условий в образовательном процессе морского вуза, чтобы сформировать у курсантов целостное представление и готовность к реальным рискам, вызовам и угрозам. Разработанные концепту-

альные основы играют ключевую роль в формировании у курсантов готовности к противодействию пиратам и террористам на море. Она, как компас, – задаёт направление всему образовательному процессу, воспитательной работе, определяет, чему учить, в какой последовательности и какие качества воспитывать. Концепция не просто влияет, а структурирует конвенционную подготовку, чтобы она была не разрозненной, а системной и эффективной. В ходе исследования был разработан комплекс педагогических мер, направленных на создание системного подхода к профессиональной подготовке курсантов, формирование их готовности к противодействию пиратам и террористам. Предложенные автором концептуальные основы могут быть использованы преподавателями вузов и колледжей при создании учебных пособий и практических рекомендаций. Внедрение данных материалов позволит повысить качество конвенционного обучения и воспитания курсантов, формируя у них навыки эффективного реагирования в экстремальных ситуациях. Дальнейшее развитие темы предполагает определение педагогических условий, обеспечивающих готовность курсантов морских вузов к противодействию пиратским угрозам.

Библиографический список

1. Антонова А.А. Значение категорий, концепций, доктрин, парадигм в теории науки. *Молодой ученый*. 2023; № 43 (490): 78–81.
2. Авезджанова Р.М., Сафронов Э.О. Современная концепция и методика моделирования при изучении русского языка студентов будущего. *Наука и инновации – современные концепции*: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума. Москва: Издательство «Инфинити», 2023; Т. 1: 49–52.
3. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. *Педагогика*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2024.
4. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. *Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития*. Кемерово: Издательство ООО «Авторское издательство Кузбассвузиздат», 2002.
5. Саламон А. *Значимость концептуальных рамок в исследованиях*. 2023. Available at: https://mindthegraph.com/
6. Никитин Н.А. Формирование готовности курсантов к прохождению промежуточной аттестации с применением дистанционных образовательных технологий. *Актуальные вопросы педагогики:* сборник статей X Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2022.
7. Томилин А.Н. Особенности формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 3 (48): 80–83.
8. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Проблемы современных интеграционных процессов. Пути реализации инновационных решений*. Стерлитамак: АМИ, 2024: 37–40.
9. Томилин А.Н. К вопросу о лидерских качествах курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 1 (46): 136–138.

References

1. Antonova A.A. Znachenie kategoriĭ, koncepciĭ, doktrin, paradigm v teorii nauki. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 43 (490): 78-81.
2. Avezdzhanova R.M., Safronov ˙E.O. Sovremennaya koncepciya i metodika modelirovaniya pri izuchenii russkogo yazyka studentov buduschego. *Nauka i innovacii – sovremennye koncepcii*: sbornik nauchnyh statej po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Moskva: Izdatel'stvo «Infiniti», 2023; T. 1: 49-52.
3. Krivshenko L.P., Yurkina L.V. *Pedagogika:* uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2024.
4. Shmyreva N.A., Gubanova M.I., Krecan Z.V. *Pedagogicheskie sistemy: nauchnye osnovy, upravlenie, perspektivy razvitiya*. Kemerovo: Izdatel'stvo OOO «Avtorskoe izdatel'stvo Kuzbassvuzizdat», 2002.
5. Salamon A. *Znachimost' konceptual'nyh ramok v issledovaniyah*. 2023. Available at: https://mindthegraph.com/
6. Nikitin N.A. Formirovanie gotovnosti kursantov k prohozhdeniyu promezhutochnoj attestacii s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Aktual'nye voprosy pedagogiki:* sbornik statej H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «Nauka i prosveschenie». 2022.
7. Tomilin A.N. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k liderskoj deyatel'nosti u kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 3 (48): 80-83.
8. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Problemy sovremennyh integracionnyh processov. Puti realizacii innovacionnyh reshenij*. Sterlitamak: AMI, 2024: 37-40.
9. Tomilin A.N. K voprosu o liderskih kachestvah kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 1 (46): 136-138.

Статья поступила в редакцию 16.09.26

УДК 378.14

Filonenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

EFFECTIVENESS OF A FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING TECHNOLOGY FOR MARITIME UNIVERSITY CADETS THROUGH ENGLISH-MEDIUM PROFESSIONAL DISCIPLINES. The article analyses the effectiveness of a technology of foreign-language professional training for maritime university cadets implemented through the study of professionally oriented disciplines in English. The relevance of the study is determined by the demand of the maritime industry in specialists with a well-developed foreign-language competence, capable of interacting effectively and performing their duties in the context of the international maritime industry. The research methods included analysis of regulatory and methodological documentation, pedagogical observation, comparison, testing, analysis of online-course data, expert assessment, and generalisation of practical results. During the long-term implementation and evaluation of the technology, its invariant core was identified. This core ensured the continuity of the research despite changes in curricula, teaching materials, assessment tools, digital resources, competency frameworks, and their competency codes. The article presents statistical data on online support, incorporated into the technology in 2022 and covering 2,152 cadets over four academic years. The testing results confirm positive dynamics in the development of the foreign-language component of maritime specialists' professional training.

Keywords: **foreign-language professional training, foreign-language component of professional competence, professional self-organization, online support, monitoring, multinational ship crew**

***В.А. Филоненко**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ОСВОЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу эффективности технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов морского университета, реализуемой в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин на английском языке. Актуальность исследования обусловлена потребностью морской отрасли в специалистах с развитой иноязычной компетенцией, способных качественно взаимодействовать и выполнять обязанности в условиях международной морской индустрии. Использованы методы анализа нормативно-методической документации, педагогического наблюдения, сравнения, тестирования, анализа данных онлайн-курса, экспертной оценки и обобщения результатов практической работы. В ходе многолетней апробации технологии было выделено ее инвариантное ядро, обеспечившее преемственность исследования в условиях изменения учебных планов, учебно-методических комплексов, фондов оценочных средств, используемых цифровых средств, состава компетенций и их идентификаторов. В статье приводятся статистические данные онлайн-сопровождения, включенного в технологию с 2022 года, которое за четыре учебных года охватило 2 152 курсанта. Результаты тестирования подтверждают положительную динамику развития иноязычной компоненты профессиональной подготовки моряков.

Ключевые слова: **иноязычная профессиональная подготовка, иноязычная компонента профессиональной компетенции, профессиональная самоорганизация, онлайн-сопровождение, мониторинг, смешанный экипаж судна**

В условиях интенсивного развития морской индустрии, усложнения технологических процессов эксплуатации судов и роста требований к безопасности плавания особую значимость приобретают компетенции, связанные с управлением судовыми экипажами, принятием решений в условиях риска, межкультурным взаимодействием и поддержанием надёжного психолого-социального климата на борту. Английский язык выступает основным средством морской профессиональной коммуникации, обеспечивая обмен информацией между судами, морскими службами и портовыми специалистами. Современные экипажи, как правило, являются смешанными по национальному, культурному и языковому составу, при этом рабочий (английский) язык для большинства является иностранным. В этих условиях иноязычная профессиональная компетенция моряка выступает необходимым условием безопасной и эффективной деятельности в составе многонационального экипажа. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции языковой и общепрофессиональной подготовки курсантов для формирования готовности к профессиональному взаимодействию на английском языке в условиях смешанного экипажа.

В отечественной системе высшего морского образования компетентностный подход по специальностям 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики закреплён в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС) и примерных основных образовательных программах. Такой подход ориентирован преимущественно на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных (в данном случае) с управлением экипажем и судном, принятием решений, обеспечением безопасности, учётом социально-трудовых и правовых ограничений. При этом иноязычная составляющая подготовки курсантов либо концентрируется в отдельных курсах по изучению иностранного языка, либо оказывается имплицитно «рассеянной» внутри блока профессиональных дисциплин, не будучи выделенной в виде самостоятельной цели и результата обучения. Это приводит к **противоречию** между преимущественно дисциплинарным изучением иностранного языка и необходимостью его применения как инструмента профессионального взаимодействия при решении профессионально-коммуникативных задач, что обусловливает необходимость единой, преемственной технологии в дополнение к традиционным курсам иностранного и морского английского языка. Решение данного противоречия согласуется с интегративной логикой профессионального образования, в котором целостно проявляется связь языкового и профессионального содержания и междисциплинарные отношения.

Данное исследование является продолжением ранее обоснованной методологической модели развития иноязычной компоненты профессиональных компетенций, изучения роли профессиональной самоорганизации в иноязычной подготовке морского специалиста, а также возможности цифрового и ИИ-сопровождения мониторинга [1, с. 258–264; 2, с. 252–256; 3, с. 270–276].

Цель исследования – анализ практической результативности технологии иноязычной профессиональной подготовки, интегрированной в освоение общепрофессиональных дисциплин на английском языке.

Объект исследования – процесс иноязычной профессиональной подготовки курсантов в интегральной образовательной среде морского университета. Предмет исследования – технология развития иноязычной профессиональной компетенции курсантов морского университета при освоении общепрофессиональных дисциплин на английском языке и показатели ее практической результативности.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются следующие задачи:

1. Охарактеризовать нормативные и теоретико-методологические основания исследования, с учетом требований ФГОС [3; 4; 5], Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками (Кодекса ПДНВ-78) [6] и положений модели развития иноязычной компоненты профессиональных компетенций в интегральной образовательной среде морского университета.

2. Раскрыть структуру и содержание технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов в процессе освоения общепрофессиональных дисциплин на английском языке.

3. Определить критерии и показатели оценки результативности технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов, отражающие развитие профессиональной иноязычной компетенции, умений профессиональной самоорганизации и готовности к профессиональному взаимодействию в многонациональном экипаже.

4. Проанализировать результаты реализации технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов в рамках блока общепрофессиональных дисциплин на английском языке.

5. Обосновать практическую результативность технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов морского университета и определить возможности ее использования в образовательной практике.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении методологических оснований интегрированной иноязычной профессиональной подготовки в неязыковом морском вузе, обосновании подхода к трактовке профессиональной иноязычной компетенции как интегральной компоненты общих и профессиональных компетенций моряка, а также в развитии положений концепции «предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL) [7] применительно к профессиональному морскому образованию с усилением субъектной позиции будущего специалиста и развитием умений профессиональной самоорганизации.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования при проектировании и корректировке рабочих программ дисциплин, преподаваемых на иностранном языке, разработке фондов оценочных средств и методических рекомендаций для морских университетов по организации интегрированной иноязычной подготовки курсантов к работе в составе смешанных экипажей.

Научная новизна работы состоит в том, что:

– впервые на материале комплексного блока дисциплин, ориентированных на управление судовыми экипажами и социально-трудовые отношения, реализуемых на английском языке, проведён системный анализ технологии интегрированной иноязычной профессиональной подготовки курсантов морского университета;

– описаны механизмы имплицитного и эксплицитного формирования профессиональной иноязычной компетенции в блоке дисциплин, где язык выступает средством освоения содержания, а не выделяется в виде самостоятельного результата;

– предложены критерии и показатели результативности технологии, разграничивающие организационные показатели функционирования онлайн-компонента, процессуальные показатели учебной деятельности и интегративные показатели готовности использовать английский язык в профессионально ориентированной ситуации.

Методологическую основу исследования составляют системно-деятельностный, компетентностный, синергетический, интегративно-контекстный, цифровой подходы, а также положения, ориентированные на педагогически обоснованное использование технологий искусственного интеллекта [8, с. 56–61; 9, с. 80–84]. Компетентностный подход позволяет рассматривать иноязычную профессиональную подготовку курсантов как процесс целенаправленного формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; интегративно-контекстный – обеспечивать связь языкового обучения с реальными задачами будущей морской деятельности; синергетический – описывать развитие умений самоорганизации, субъектной позиции и профессионального взаимодействия в многофакторной образовательной среде [10, с. 345–346; 11, с. 106–108]; системно-деятельностный – акцентировать практическое освоение способов коммуникации, лидерства и принятия решений в профессионально значимых ситуациях; цифровой и основанный на использовании искусственного интеллекта – обеспечивать реализацию современных технологий обучения, диагностики и сопровождения образовательного процесса при акценте на интериоризацию профессионально значимых знаний, умений и норм.

В настоящем исследовании положения CLIL используются не как механическое перенесение методики предметно-языкового интегрированного обучения [12], а как основание для включения английского языка в освоение общепрофессионального содержания. При этом ведущей является профессионально-контекстная направленность учебной деятельности, а развитие иноязычной компоненты обеспечивается через решение коммуникативных и познавательных задач, типичных для деятельности специалиста морского транспорта.

Исследование основано на анализе многолетней апробации технологии иноязычной профессиональной подготовки курсантов при освоении общепрофессиональных дисциплин на английском языке. Использовались методы анализа образовательных стандартов, учебных планов, учебно-методических комплексов и фондов оценочных средств; педагогическое наблюдение; сравнение; тестирование; анализ цифрового следа обучающихся в онлайн-курсах; экспертная оценка результатов профессионального собеседования; интервьюирование и анкетирование курсантов и преподавателей; обобщение результатов практической работы. При анализе результативности различались три группы показателей: организационные, процессуальные и интегративные. Эмпирическую базу исследования составили курсанты очной и заочной форм обучения, осваивавшие дисциплины «Психологические основы управления судовым экипажем» (2014–2020 гг.), «Основы коммуникации в судовом экипаже» (с 2020 г. по настоящее время), «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже» (с 2021 г. по настоящее время), «Лидерство и навыки работы в команде» и «Лидерство и психологические основы управления судовым экипажем» (с 2020 г. по настоящее время). Технология представляет собой практическую реализацию методологической модели формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций в интегральной образовательной среде [1]. Она ориентирована на перевод базовой языковой подготовки в формат устойчивого профессионального действия, развитие умений профессиональной самоорганизации и готовности к эффективному взаимодействию в составе многонационального экипажа.

Технология реализуется в виде последовательности тематических модулей внутри каждой дисциплины, ориентированных на решение коммуникативных задач. В каждой дисциплине формируется около 10–15 таких модулей, каждый из которых включает лекционный блок, практическую работу, симуляционные и ролевые задания, онлайн-сопровождение и тестирование, открывающее переход к следующему модулю.

Таблица 1

Критерии, показатели и средства оценки результативности технологии интегрированной иноязычной профессиональной подготовки курсантов

Критерии	Показатели	Оценочные средства и данные	Признаки положительной динамики
Профессионально-иноязычная компетенция	Понимание профессионально ориентированных текстов, инструкций, сообщений и фрагментов нормативной документации на английском языке; владение профессиональной терминологией; способность объяснять профессиональные действия, решения и причинно-следственные связи; участие в обсуждении профессиональной ситуации на английском языке	Входное и итоговое тестирование; выполнение профессионально-коммуникативных кейсов; письменные задания; устные сообщения и презентации; результаты текущего контроля и промежуточной аттестации по дисциплинам; экспертные оценочные листы	Повышение результатов итогового тестирования по сравнению с входным; более точное и уместное использование терминологии; снижение числа смысловых и языковых ошибок, препятствующих профессиональному взаимодействию; повышение самостоятельности при объяснении и обсуждении профессиональных решений
Профессиональная самоорганизация и субъектная позиция	Умение ставить учебно-профессиональные цели, планировать последовательность действий и распределять время; самостоятельность в поиске, отборе и использовании профессионально значимой информации на английском языке; ответственность за результат; готовность принимать решения, аргументировать собственную позицию и осуществлять рефлексию	Данные онлайн-курсов и цифровой образовательной среды; индивидуальные задания и мини-проекты; листы самооценки и рефлексивные материалы; портфолио; наблюдение преподавателя; экспертная оценка процесса выполнения заданий	Регулярность и своевременность выполнения заданий; рост доли самостоятельно выполненных заданий; более обоснованный выбор источников и способов решения; повышение качества самооценки и рефлексии; проявление инициативы в учебно-профессиональном взаимодействии
Коммуникативно-деятельностная готовность к работе в смешанном экипаже	Способность понимать и передавать профессионально значимую информацию; умение уточнять данные, задавать вопросы, предупреждать о риске и согласовывать действия; готовность к распределению ролей и совместному принятию решений; соблюдение норм профессионального речевого взаимодействия и командной коммуникации	Ситуационные и симуляционные задания; тренажерная подготовка; ролевые профессионально-коммуникативные сценарии; групповые кейсы; наблюдение преподавателя; взаимная и экспертная оценка	Более полное и точное выполнение коммуникативной роли; снижение количества коммуникативных сбоев; повышение согласованности действий в группе; способность своевременно запрашивать уточнение и корректировать взаимодействие; аргументированное участие в коллективном решении профессиональных задач
Нормативно-профессиональная готовность	Понимание требований ПДНВ-78 с поправками, ФГОС и иных нормативных требований к профессиональной подготовке; способность соотносить решение учебно-профессиональной задачи с требованиями безопасности, ответственности, командного взаимодействия и профессиональной этики; готовность действовать в соответствии с профессиональными нормами	Тестовые задания; анализ нормативных и ситуационных кейсов; задания на интерпретацию профессиональных инструкций и требований; оценочные материалы дисциплин; результаты промежуточной аттестации; экспертная оценка	Более точное распознавание нормативных требований в профессиональной ситуации; обоснование решения с учетом требований безопасности и ответственности; снижение числа решений, не соответствующих заданным нормам; устойчивое соблюдение профессиональных правил при выполнении учебно-профессиональных задач

Критерии, показатели и средства оценки результативности технологии соотносились с показателями и критериями, предусмотренными фондами оценочных средств дисциплин, и уточнялись с учетом целей исследования. Их обобщенная система представлена в табл. 1.

Представленные критерии раскрываются через организационные, процессуальные и интегративные показатели, используемые при анализе результатов реализации технологии. Несмотря на изменения образовательных программ, ФОС и цифровых цифровых средств, в течение периода апробации сохранялось инвариантное ядро технологии, обеспечивавшее преемственность ее реализации.

С 2020 года апробировалась, а с 2022 года системно реализуется и развивается модель параллельного онлайн-сопровождения курсов. Использование цифровых средств в данном случае основывалось на принципе педагогической целесообразности, предполагающем их соотнесение с целями дисциплины, содержанием заданий и процедурами контроля [13]. Онлайн-курс разработан с учетом существующей потребности курсанта в проработке материала в индивидуальном темпе, а также при частичном «наложении» графиков практики на учебный курс и в соответствии с существующей интегральной образовательной средой вуза. Завершение курса – одно из условий допуска к итоговой аттестации по дисциплине. Для курсантов, не завершивших задания синхронно с учебной группой, обеспечивался индивидуальный доступ к материалам, заданиям и тестам до прохождения итоговой аттестации. Такая организация позволяла сохранить обязательность освоения полного содержания курса и одновременно учитывать индивидуальный темп учебной деятельности.

Как показано в табл. 2, цифровой компонент устойчиво использовался в разных дисциплинах. Наиболее высокий показатель своевременного завершения курса был получен по дисциплине «Лидерство и психологические основы управления судовым экипажем» – 93,1%. По дисциплине «Основы коммуникации в судовом экипаже» соответствующий показатель составил 88,4%. Курс «Управление социально-трудовыми отношениями» был включен в технологию позднее других. Для него выражена организационная динамика: от 69,2% своевременного завершения в 2022–2023 годах до 88,2% в 2024–2025. Представленные данные характеризуют организационную результативность и устойчивость технологии, фиксируют включенность курсантов в регулярную деятельность, требующую работы с англоязычными профессионально ориентированными материалами.

Мониторинг иноязычной компетенции был включен во все этапы и блоки тестирования; задания предъявлялись на английском языке. На входном этапе средний показатель профессионально ориентированных тестовых заданий составлял 68–74%; на итоговом – 89–100%. Итоговые результаты не сводятся к универсальному и единому показателю языковой компетенции, но отражают повышение успешности выполнения заданий. Это демонстрирует повышение точности и скорости понимания, анализа и интерпретации англоязычного профессионального содержания.

Таблица 2

Показатели функционирования онлайн-сопровождения в 2022–2023, 2025–2026 учебных годах

Дисциплина	**Охват, чел.**	**Завершили в основном графике**	**Доля, %**	**Индивидуальный режим завершения, чел.**
Основы коммуникации в судовом экипаже	740	654	88,4	86
Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже	805	634	78,8	171
Лидерство и психологические основы управления судовым экипажем	608	566	93,1	42
Всего:	2152	1863	86,6	289

Примечание: индивидуальный режим завершения означает предоставление курсанту доступа к материалам, заданиям и тестам после завершения основного учебного графика до прохождения итоговой аттестации

Таблица 3

Показатели результативности технологии иноязычной профессиональной подготовки

Показатель	Средний результат	Значение для анализа
Входное тестирование	68–74%	Исходный уровень выполнения англоязычных профессионально ориентированных заданий (с учетом уже изученного на других курсах)
Итоговое тестирование	89–100%	Положительная динамика освоения профессионального содержания на английском языке
Количество попыток до безошибочного выполнения теста	Снижение примерно в 3–4 раза	Косвенный индикатор развития самоконтроля, самоорганизации и коррекции ошибок, а также адаптации к условиям курса
Онлайн-сопровождение	2 152 курсанта, 86,6% завершили курс в основной период	Масштаб и устойчивость цифрового компонента технологии

Дополнительным процессуальным индикатором является цифровой след среднего числа попыток курсанта, предпринятых перед безошибочным прохождением тематического теста по каждому блоку. Сопоставление показателей первых и последних тестов показывает снижение попыток в 3–4 раза. Наиболее интенсивное снижение наблюдалось в первой половине обучения, когда происходила адаптация курсантов к модульной организации работы, требованиям электронного тестирования и решению профессионально ориентированных коммуникативных задач на английском языке.

В ходе изучения дисциплин курсанты проходят тесты по всем темам. Условия прохождения онлайн-курса предполагают их выполнение без ошибок для получения доступа к очередной партии учебных материалов, практических упражнений, заданий и очередного теста. Этот показатель может отражать несколько факторов, включая адаптацию к интерфейсу, особенности тематического содержания и изменения учебной мотивации. Однако в совокупности с ростом результатов тестирования он отражает косвенное становление умений профессиональной самоорганизации и алгоритма самостоятельной работы.

Курсанты учатся планировать, соотносить результаты с установленным требованием, выявлять пробелы в знаниях, анализировать, компенсировать, доводить выполнение заданий до требуемого уровня. Так профессиональная самоорганизация непосредственно развивается в процессе решения профессионально ориентированных задач на английском языке.

Технология иноязычной профессиональной подготовки курсантов реализуется как элемент интегральной образовательной системы морского университета через взаимосвязанные аудиторные занятия с параллельным онлайн-сопровождением в процессе освоения общепрофессиональных дисциплин на английском языке. Ее специфика заключается в инструментальном использовании английского языка: язык выступает средством понимания, анализа, обсуждения и решения профессионально ориентированных задач, а не автономной целью обучения.

Несмотря на изменения образовательных стандартов, учебных планов, УМКД, ФОС и уточнения состава идентификаторов и компетентностных формулировок, в течение всего периода апробации сохранялось инвариантное ядро технологии с опорой на разработанную модель. Инвариантными оставались профессионально-контекстная направленность содержания, ситуационно-деятельностная организация работы, последовательное усложнение заданий, соединение индивидуальной и групповой деятельности, развитие умений профессиональной самоорганизации, рефлексия и практико-ориентированное оценивание.

Онлайн-сопровождение подтвердило возможность устойчивого включения цифрового компонента в подготовку курсантов разных факультетов, специальностей и форм обучения. В 2022–2023, 2025–2026 учебных годах курсом были охвачены 2 152 человека; 86,6% завершили его в рамках основного учебного графика. Обязательное прохождение англоязычных тематических материалов, заданий и тестов до итоговой аттестации обеспечивало регулярную практику применения английского языка при освоении профессионального содержания, индивидуализацию темпа работы и тренинг умений профессиональной самоорганизации.

Полученные данные входного и итогового тестирования, сокращение числа повторных попыток свидетельствуют о положительной динамике готовности курсантов использовать английский язык для понимания, анализа, интерпретации и обсуждения профессионально значимых ситуаций. При этом профессиональная самоорганизация выступает важным механизмом данной динамики, поскольку предполагает планирование учебной деятельности, самоконтроль, самостоятельную коррекцию ошибок, принятие решения и ответственность за результат в условиях цифрового сопровождения.

Результаты исследования позволяют сформулировать выводы и значимые положения. Научная новизна полученных результатов состоит в разграничении организационных, процессуальных и интегративных показателей результативности технологии, а также в обосновании связи иноязычной профессиональной подготовки с развитием умений профессиональной самоорганизации. Теоретическая значимость связана с уточнением представления об иноязычной компоненте как интегративном элементе профессиональных компетенций морского специалиста, обеспечивающим широкую междисциплинарную реализацию. Практическая значимость определяется возможностью адаптации технологии к подготовке курсантов разных факультетов и специальностей, а также использованием ее цифрового и диагностического компонентов в практике морских университетов.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в расширении массива индивидуально сопоставимых результатов входного и итогового мониторинга, проведении статистической проверки выявленной динамики. Целевой аудиторией статьи являются преподаватели иностранных языков и общепрофессиональных дисциплин, разработчики онлайн-курсов, специалисты по мониторингу качества подготовки и исследователи проблем профессионального образования в морской отрасли.

Библиографический список

1. Филоненко В.А. Методологическая модель формирования иноязычной компоненты профессиональных компетенций в интегральной образовательной среде морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 4 (119): 258–264.
2. Филоненко В.А. Технологии искусственного интеллекта и мониторинг иноязычной компетенции курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 3 (118): 252–256. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-252-256.
3. Похилько А.Д., Петьков В.А., Евтушенко Ю.Л. Саморазвитие субъектов образовательного процесса военного вуза: социально-философский аспект. *Личность курсанта: психологические особенности бытия:* материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, 2026: 270–276.
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 № 192 (ред. от 27.02.2023). Зарегистрирован в Минюсте России 05.04.2018 № 50651. Available at: https://base.garant.ru/71918004/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 № 191 (ред. от 27.02.2023). Зарегистрирован в Минюсте России 05.04.2018 № 50652. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.03.2018 № 193 (ред. от 27.02.2023). Зарегистрирован в Минюсте России 05.04.2018 № 50650. Available at: https://base.garant.ru/71918000/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
7. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками: Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ*. Лондон: Международная морская организация, 2011.
8. Marsh D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.* Brussels: European Commission, 2002.
9. Filonenko V.A. Synergetic approach to cadets' competencies development through AI integration. *Scientific research of the SCO countries: synergy and integration*: Proceedings of the International Science Conference. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2026: 56–61. DOI: 10.34660/INF.2026.57.84.133.
10. 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.
11. Кузнецова Ю.С., Кузьменко Т.А. *Синергетический подход к преподаванию истории обучающимся морского колледжа: влияние критического мышления на принятие решений. Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 1 (116): 345–346.
12. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108. DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108.
13. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
14. Аванесова Т.П., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С. *Анализ целесообразности как основного принципа внедрения компьютерных технологий в процесс обучения. Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 380–384. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-380-384.12026.

References

1. Filonenko V.A. Metodologicheskaya model' formirovaniya inoyazychnoj komponenty professional'nyh kompetencij v integral'noj obrazovatel'noj srede morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 4 (119): 258-264.
2. Filonenko V.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta i monitoring inoyazychnoj kompetencii kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 3 (118): 252-256. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-252-256.
3. Pohil'ko A.D., Pet'kov V.A., Evtushenko Yu.L. Samorazvitie sub`ektov obrazovatel'nogo processa voennogo vuza: social'no-filosofskij aspekt. *Lichnost' kursanta: psihologicheskie osobennosti bytiya:* materialy HVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: FGKVOU VO «Krasnodarskoe vysshee voennoe aviacionnoe uchilische letchikov imeni Geroya Sovetskogo Soyuza A.K. Serova» Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii, 2026: 270-276.
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.06 `Ekspluataciya sudovyh `energeticheskih ustanovok*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 15.03.2018 № 192 (red. ot 27.02.2023). Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 05.04.2018 № 50651. Available at: https://base.garant.ru/71918004/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 Sudovozhdenie*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 15.03.2018 № 191 (red. ot 27.02.2023). Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 05.04.2018 № 50652. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.07 `Ekspluataciya sudovogo `elektrooborudovaniya i sredstv avtomatiki*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 15.03.2018 № 193 (red. ot 27.02.2023). Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 05.04.2018 № 50650. Available at: https://base.garant.ru/71918000/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
7. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty 1978 goda s popravkami: Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV*. London: Mezhdunarodnaya morskaya organizaciya, 2011.
8. Marsh D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.* Brussels: European Commission, 2002.
9. Filonenko V.A. Synergetic approach to cadets' competencies development through AI integration. *Scientific research of the SCO countries: synergy and integration*: Proceedings of the International Science Conference. Beijing: Scientific publishing house Infinity, 2026: 56-61. DOI: 10.34660/INF.2026.57.84.133.
10. 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.
11. Kuznecova Yu.S., Kuz'menko T.A. Sinergeticheskij podhod k prepodavaniyu istorii obuchayuschimsya morskogo kolledzha: vliyanie kriticheskogo myshleniya na prinyatie reshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 345-346.
12. Tenischeva V.F., Filonenko V.A., Kuznecova Yu.S. 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.
13. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
14. Avanesova T.P., Hekert E.V., Kuznecova Yu.S. Analiz celesoobraznosti kak osnovnogo principa vnedreniya komp'yuternyh tehnologij v process obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 380-384. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-380-384.12026.

Статья поступила в редакцию 15.09.26

УДК 378.014.24 (574)

Aynur Saydu, *specialist, lecturer, Yili Normal University, Institute of Language, Culture and Translation (Ili Kazakh Autonomous Prefecture, China), E-mail: 367106788@qq.com*

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN: INSTITUTIONAL ACHIEVEMENTS AND UNRESOLVED ASYMMETRIES. The article examines the internationalization of higher education in Kazakhstan as a process that combines genuine institutional achievement with persistent structural asymmetry. Kazakhstan remains the only Central Asian state with full membership in the European Higher Education Area, a status it gained in March 2010 after a decade of preparatory reform, and this institutional trajectory is traced from the 1999 ratification of the Lisbon Recognition Convention through the introduction of the three-cycle degree system and into current cooperation frameworks with the European Union and China. The study draws on official statistics of the Bolashak international scholarship, TEMPUS and Erasmus+ program data, and academic literature on Bologna implementation in Kazakhstan and in the wider post-Soviet space. Particular attention is paid to a tension rarely made explicit in the celebratory literature on Kazakhstani internationalization: the scale of outbound academic mobility remains modest by regional comparison, and formal alignment with European structural parameters does not by itself guarantee a proportionate depth of research collaboration or inbound academic exchange. The article concludes that internationalization in Kazakhstan has proceeded further as an institutional and procedural alignment than as a substantive reconfiguration of research and mobility flows, a distinction with direct implications for how the next stage of reform should be designed.

Keywords: **internationalization, higher education, Kazakhstan, Bologna Process, academic mobility, Bolashak, European Higher Education Area, China-Kazakhstan cooperation, trilingual education policy, TEMPUS**

Айнур Сэйду, *специалист, преп., Илийский педагогический университет, Научно-исследовательская платформа языка, культуры и перевода, Или-Казахский автономный округ, Китай, E-mail: 367106788@qq.com*

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И НЕРАЗРЕШЕННЫЕ АСИММЕТРИИ

Статья рассматривает интернационализацию высшего образования Казахстана как процесс, в котором реальное институциональное достижение соседствует с устойчивой структурной асимметрией. Единственным государством Центральной Азии с полноправным членством в Европейском пространстве высшего образования остается Казахстан: этот статус страна получила в марте 2010 года после десятилетия подготовительных реформ, а прослеживается институциональная траектория от ратификации Лиссабонской конвенции в 1999 году через введение трехуровневой системы степеней к нынешним рамкам сотрудничества с Европейским союзом и Китаем. Опирается исследование на официальную статистику международной стипендии «Болашак», данные программ TEMPUS и Erasmus+, а также научную литературу о реализации Болонского процесса в Казахстане и на постсоветском пространстве в целом. Особое внимание уделено напряжению, редко проговариваемому явно в апологетической литературе о казахстанской интернационализации: масштаб исходящей академической мобильности остается скромным при региональном сопоставлении, а формальное соответствие европейским структурным параметрам само по себе не гарантирует соразмерной глубины исследовательского сотрудничества или входящего академического обмена. Формальным институциональным и процедурным выравниванием продвинулась интернационализация в Казахстане дальше, чем содержательной перестройкой исследовательских и мобильностных потоков, таков вывод статьи, и различие это имеет прямые следствия для того, как должен быть спроектирован следующий этап реформы.

Ключевые слова: **интернационализация, высшее образование, Казахстан, Болонский процесс, академическая мобильность, «Болашак», Европейское пространство высшего образования, казахстанско-китайское сотрудничество, полиязычная политика образования, TEMPUS**

Интернационализацию высшего образования редко понимают как одномерный процесс уже сами исследователи, занятые сравнением национальных траекторий: слишком по-разному складывается в разных странах отношение между формальным присоединением к международным структурам и содержательным изменением того, как университет производит и распространяет знание. Постсоветское пространство дает для этого наблюдения материал особенно показательный, потому что за формально сходным набором реформ – переходом на трехуровневую систему степеней, внедрением кредитных технологий, подписанием международных конвенций – в разных странах региона скрываются существенно разные по глубине и устойчивости результаты.

Единственным государством Центральной Азии, получившим полноправное членство в Европейском пространстве высшего образования, остается Ка-

захстан: страна вступила в Болонский процесс в марте 2010 года, войдя в число сорока семи участников Будапештско-Венской декларации [1]. Этому событию предшествовало почти десятилетие подготовки, начавшееся с ратификации Лиссабонской конвенции о признании квалификаций в 1999 году и продолжившееся поэтапным введением трехцикловой модели подготовки кадров с 2004 года [2]. Формальная сторона этого пути документирована достаточно подробно, а вот вопрос о том, насколько глубоко институциональное присоединение к Болонской архитектуре трансформировало реальные потоки студентов, преподавателей и исследовательского сотрудничества, остается менее проясненным – и именно этот разрыв между формой и содержанием составляет отправную точку настоящей статьи.

Проблема исследования состоит в том, что институциональное присоединение Казахстана к Болонскому процессу и содержательная интернационализация университетской деятельности не тождественны друг другу, а существующая литература о казахстанских реформах, как правило, не разграничивает эти два измерения, оценивая интернационализацию по факту формального статуса, а не по сопоставимым количественным показателям фактического академического обмена.

Актуальность исследования обусловлена тем, что двадцать пять лет спустя после начала реформ казахстанское высшее образование подошло к рубежу, на котором простое перечисление институциональных достижений – членство в ЕПВО, стипендиальные программы, соглашения о сотрудничестве – перестает быть достаточным основанием для оценки интернационализации: требуется сопоставление декларируемых и фактических масштабов академического обмена, без которого политика в этой сфере рискует воспроизводить процедурное соответствие европейским стандартам без пропорционального изменения содержания образовательного и исследовательского процесса.

Целью исследования является анализ институциональной траектории интернационализации высшего образования Казахстана в сопоставлении с количественными показателями академической мобильности, позволяющий установить, в какой мере формальное соответствие Болонским параметрам сопровождается сопоставимым по масштабу содержательным обменом.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи: проследить институциональные вехи присоединения Казахстана к Болонскому процессу от ратификации Лиссабонской конвенции до текущего этапа сотрудничества с Европейским союзом и Китаем; сопоставить официальную статистику стипендиальной программы «Болашак» с масштабом аналогичных программ в сопоставимых по региональному положению странах; охарактеризовать роль программ TEMPUS и Erasmus+ в институциональном развитии казахстанских университетов; оценить, насколько формирующееся казахстанско-китайское образовательное сотрудничество способно компенсировать ограничения европейского вектора интернационализации.

Объектом исследования выступает процесс интернационализации высшего образования Республики Казахстан в период с 1999 по 2025 год. Предметом исследования являются институциональные механизмы этого процесса и количественные показатели, характеризующие его фактический масштаб.

Методологическую основу исследования составляют историко-институциональный анализ нормативных документов и этапов присоединения Казахстана к Болонскому процессу, сопоставительный анализ статистических данных официальных источников (Центра международных программ «Болашак», Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании) и обобщение научной литературы, посвященной реализации Болонских принципов в Казахстане и в постсоветском пространстве в целом.

Научная новизна работы состоит в том, что институциональная история казахстанской интернационализации впервые последовательно сопоставляется не с абстрактным европейским эталоном, а с количественными ориентирами, заданными сопоставимыми по масштабу образовательными системами региона, включая формирующееся направление сотрудничества с Китаем, которое в большинстве существующих работ рассматривается изолированно от общей болонской траектории, а не как ее возможное продолжение или альтернатива.

Теоретическая значимость исследования связана с уточнением того, как соотносятся между собой институциональное присоединение к международной образовательной архитектуре и содержательная интернационализация университетской деятельности – различение, которое в литературе о постсоветских реформах часто остается имплицитным.

Практическая значимость состоит в том, что выявленное несоответствие между институциональным статусом и масштабом фактического обмена может быть учтено при разработке следующего этапа национальной стратегии интернационализации, а также при планировании конкретных программ академической мобильности.

Институциональная траектория: от Лиссабонской конвенции к полноправному членству в ЕПВО

Раньше формального присоединения к Болонскому процессу случился первый шаг казахстанской интернационализации: в 1999 году страна ратифицировала Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, став первым государством Центральной Азии, сделавшим это [3]. Значение этого шага не стоит преувеличивать задним числом – конвенция сама по себе создавала лишь правовую рамку для взаимного признания дипломов, не затрагивая ни структуру образовательных программ, ни организацию учебного процесса. Но именно эта рамка сделала возможным следующий этап: поэтапное введение трехцикловой модели «бакалавриат – магистратура – докторантура PhD», начавшееся в 2004 году и завершившееся официальной подачей заявки на членство в Болонском процессе [4].

Десятилетие между ратификацией конвенции и полноправным членством заполнено институциональными изменениями, которые редко попадают в обобщающие описания, ориентированные на конечный результат. Тазабек С., анализируя реформу докторского образования этого периода, показывает, что переход от советской двухступенчатой модели ученых степеней (кандидат наук – доктор наук) к единой западной модели PhD сопровождался не только формальной сменой названия квалификации, но и болезненной перестройкой самой логики научной аттестации: два ведущих университета страны, Евразийский национальный университет и Казахский национальный университет, начали пилотировать программы PhD в 2005 году, одновременно продолжая выпускать кандидатов наук по прежней системе [2]. Параллельное существование двух моделей подготовки исследователей растянулось на несколько лет и создало, по наблюдению того же автора, социальное напряжение между специалистами, аттестованными по советским стандартам, и обладателями международных степеней PhD [2] – напряжение, которое институциональная статистика присоединения к Болонскому процессу обычно не фиксирует, потому что оно принадлежит не к области формальных показателей, а к области профессиональной культуры.

Официальное вступление состоялось в марте 2010 года на Будапештско-Венской конференции министров образования: Казахстан стал сорок седьмым членом Болонского процесса и первым государством Центральной Азии, признанным полноправным участником Европейского пространства высшего образования [1]. С этого момента страна принимает на себя не только право пользоваться преимуществами интеграции – взаимным признанием квалификаций, участием в европейских программах мобильности, но и обязательство приводить внутренние стандарты в соответствие с общеевропейскими: систему кредитов ECTS, национальную рамку квалификаций, дублинские дескрипторы результатов обучения [1].

Академическая мобильность и стипендиальные программы: масштаб и его пределы

Центральным инструментом исходящей академической мобильности Казахстана остается международная стипендия «Болашак», учрежденная в ноябре 1993 года указом первого президента страны. За первое десятилетие существования программа оставалась скромной по масштабу: с 1994 по 2004 год дипломы получили порядка семисот-восьмисот стипендиатов [5]. Переломным для программы стал 2005 год, когда было объявлено о ежегодном выделении трех тысяч стипендий для обучения в ведущих университетах мира [5] – десятикратное расширение, изменившее саму логику программы от штучной подготовки элитных специалистов к массовому, хотя и не безграничному, каналу исходящей мобильности.

К 2023 году совокупное число присужденных стипендий «Болашак» с момента основания программы достигло 15 871, из них 801 – в 1994–2004 годах и 15 070 – в 2005-2023 годах [5]. Цифра выглядит внушительно в абсолютном выражении и совсем иначе – при сопоставлении с масштабом исходящей мобильности сопоставимых по геополитическому положению стран: за один год за рубежом обучается свыше шестисот тысяч китайских студентов [6] и порядка семидесяти тысяч российских [7], то есть годовой поток из соседних стран на порядок превышает тридцатилетний совокупный итог казахстанской программы. Сопоставление это не вполне корректно методически – оно сравнивает совокупный государственный канал одной страны с суммарным, преимущественно самостоятельным потоком студентов из стран с несопоставимо большим населением, но оно все же обнажает нечто важное: масштаб институционализированной, финансируемой государством исходящей мобильности в Казахстане остается на порядок меньше, чем можно было бы предположить, исходя из статуса единственного полноправного члена ЕПВО в регионе.

Не решен и вопрос о возврате выпускников. По официальным данным Центра международных программ, около девяноста восьми процентов стипендиатов возвращаются в Казахстан и отрабатывают обязательный срок трудоустройства [8], однако мониторинг фиксирует и случаи формальной отработки при фактическом нахождении за пределами страны: по состоянию на конец 2023 года выявлено пятьдесят четыре подобных случая среди выпускников, находящихся под наблюдением [5]. Абсолютное число невелико, но сам факт постоянного мониторинга подобных случаев свидетельствует о том, что программа, задуманная как инструмент возврата человеческого капитала, требует институциональных механизмов принуждения к этому возврату – решение, показательное само по себе для оценки степени укорененности международного опыта выпускников в национальном рынке труда.

Программы TEMPUS и Erasmus+ как институциональный канал европейской интеграции

Наряду со стипендиальной мобильностью отдельных студентов заметную роль в интернационализации казахстанских университетов сыграли институциональные программы Европейского союза. Богатырева О.Н. и Шукушева Е.В., анализируя реализацию европейских образовательных программ в Казахстане за период с 1995 по 2018 год, показывают, что именно программа TEMPUS

способствовала практическому внедрению болонских параметров задолго до формального членства страны в процессе, обеспечивая казахстанским университетам доступ к методической поддержке, партнерским связям с европейскими вузами и опыту разработки образовательных программ, совместимых с общеевропейскими стандартами [9]. Особо авторы отмечают, что переход от TEMPUS к Erasmus+ не был простой заменой одного бренда программы на другой, а сопровождался смещением акцента от институционального строительства к индивидуальной мобильности студентов и преподавателей [9], отражающем общую логику зрелой стадии Болонского процесса, когда базовые структурные параметры уже внедрены и на первый план выходит вопрос о наполнении этих структур реальным содержанием обмена.

Количественные данные о вовлеченности казахстанских университетов в приглашение зарубежных ученых подтверждают, что содержательная сторона интернационализации развивалась параллельно с институциональной, хотя и неравномерно по годам. С 2009 по 2014 год казахстанские вузы пригласили в общей сложности 6 927 иностранных ученых и консультантов [10], причем распределение по странам происхождения показывает характерный крен: наибольшее число приглашенных специалистов прибыло из европейских стран (785 человек) и из России (498 человек), тогда как из Восточной и Юго-Восточной Азии в совокупности – менее полутора сотен [10]. Асимметрия эта важна методически: она показывает, что даже на пике активности европейски ориентированной интернационализации азиатское направление сотрудничества, включая китайское, оставалось на периферии институционального внимания, несмотря на географическую близость и растущий экономический вес региона.

Полиязычная политика как внутренний инструмент интернационализации

Наряду с внешними каналами мобильности – стипендиальными программами и приглашением зарубежных преподавателей – интернационализация опирается в Казахстане и на внутренний инструмент, затрагивающий язык самого образовательного процесса. Государственная программа полиязычного образования, предполагающая преподавание естественно-научных и технических дисциплин на казахском, русском и английском языках, начала практическую реализацию в 2012–2013 учебном году: по официальным данным Министерства образования и науки, к августу 2013 года подготовку по этой модели вели 32 вуза, а число обучающихся на трех языках студентов превысило пять с половиной тысяч человек [11]. За предшествующие этому два с половиной года казахстанские университеты, по тем же данным, привлекли более трех с половиной тысяч зарубежных преподавателей из Европы, США и стран Юго-Восточной Азии [11] – показатель, который прямо связывает языковую политику с более широкой задачей приглашения иностранных специалистов, обсуждавшейся выше.

Официальная статистика фиксирует институциональный охват программы, но почти ничего не сообщает о ее качественном исполнении, а именно этот аспект стал предметом самостоятельного академического интереса. Исследования, посвященные внедрению полиязычного обучения в технических вузах, указывают на разрыв между декларируемой целью – подготовкой специалистов, способных работать в международной профессиональной среде, и фактическим уровнем языковой и методической подготовки самих преподавателей, для значительной части которых английский язык не является рабочим инструментом профессионального общения, а остается предметом отдельного изучения. Этот разрыв структурно напоминает уже отмеченную выше асимметрию между институциональным статусом и содержательным наполнением: количественный охват программы – число вузов, участвующих в ней, и число студентов, в нее вовлеченных, поддается официальному учету и предъявлению, тогда как качество исполнения самой языковой политики остается величиной, куда менее доступной для внешнего наблюдателя и куда более зависимой от готовности конкретного преподавательского состава к работе в новом формате.

Казахстанско-китайское образовательное сотрудничество: продолжение болонской траектории или самостоятельное направление

Вопрос о том, способно ли казахстанско-китайское сотрудничество в сфере образования компенсировать ограничения европейского вектора интернационализации, получил недавнюю и прямую разработку в статье Гулизийи Байшань, рассматривающей перспективы этого направления именно в контексте уже пройденного Казахстаном болонского пути [12]. Автор фиксирует существенное обстоятельство: сближение образовательных стандартов двух стран облегчается не вопреки, а благодаря болонским реформам – трехуровневая структура казахстанских дипломов, ставшая понятной европейским партнерам, оказывается понятной и китайским университетам, также прошедшим собственный путь структурной гармонизации высшего образования с международными стандартами [12]. В этом смысле болонская интеграция Казахстана работает не только на европейском, но и на азиатском направлении, снижая барьеры взаимного признания квалификаций там, где четверть века назад советское институциональное наследие делало подобное признание затруднительным.

Вместе с тем говорить о зрелом казахстанско-китайском образовательном партнерстве, сопоставимом по институциональной плотности с европейским, преждевременно. Байшань характеризует нынешний этап сотрудничества как находящийся на стадии обозначенных перспектив, а не реализованных программ сопоставимого с TEMPUS или Erasmus+ масштаба [12], и это наблюдение согласуется с приведенной выше статистикой приглашенных зарубежных ученых, где азиатское направление заметно уступало европейскому и российскому даже спустя годы после официального вступления Казахстана в Болонский процесс. Складывается картина, в которой китайское направление интернационализации казахстанского образования существует скорее как декларируемая перспектива, вытекающая из уже пройденной европейской институционализации, чем как самостоятельно развитый канал сопоставимого масштаба.

Проведенный анализ подтверждает исходное предположение о разрыве между институциональной формой и содержательным масштабом интернационализации казахстанского высшего образования, не сводя при этом ситуацию к простому обвинению в формализме. Институциональная траектория от ратификации Лиссабонской конвенции в 1999 году к полноправному членству в Европейском пространстве высшего образования в 2010 году представляет собой реальное и последовательное движение, не имеющее прямых аналогов среди других государств Центральной Азии, этот статус эксклюзивности сохраняется и полтора десятилетия спустя. Одновременно количественные показатели исходящей мобильности, прежде всего масштаб программы «Болашак», остаются на порядок скромнее, чем можно было бы ожидать от страны с подобным институциональным статусом, а вовлеченность университетов в приглашение зарубежных, в частности азиатских, ученых демонстрирует устойчивый крен в сторону европейского и российского направлений даже спустя годы после формального открытия страны для более широкого международного сотрудничества.

Из этого следует не то, что казахстанская интернационализация неудачна, а то, что она развивалась (и продолжает развиваться) существенно неравномерно по своим составляющим: институциональное и нормативное выравнивание с болонскими параметрами шло быстрее и последовательнее, чем содержательное расширение потоков студентов, преподавателей и исследовательских проектов. Казахстанско-китайское направление, рассмотренное в последнем разделе статьи, иллюстрирует эту неравномерность особенно наглядно: оно опирается на уже созданную болонскими реформами институциональную совместимость дипломов, но само пока не превратилось в канал сопоставимого с европейским масштаба.

Перспектива дальнейших исследований лежит в двух направлениях. Первое – эмпирическое уточнение того, в какой мере формальное сближение образовательных стандартов Казахстана и Китая, отмеченное в цитированной литературе как многообещающее, действительно транслируется в рост конкретных показателей студенческого и преподавательского обмена, а не остается декларацией о намерениях. Второе – сравнительное исследование, распространяющее примененную здесь методику сопоставления институционального статуса и количественного масштаба мобильности на другие постсоветские страны Болонского процесса, что позволило бы установить, является ли обнаруженная в Казахстане асимметрия региональной закономерностью или национальной особенностью, связанной с конкретными демографическими и бюджетными ограничениями страны.

Работа адресована прежде всего специалистам в области сравнительной образовательной политики и исследователям постсоветской интернационализации высшего образования, но представляет интерес и для практиков, ответственных за разработку национальных стратегий академической мобильности: администраторов университетских международных отделов, сотрудников профильных министерств и государственных стипендиальных центров, а также для более широкого круга читателей, интересующихся сравнительным положением казахстанской образовательной системы в региональном и глобальном контекстах.

Библиографический список

1. *The Bologna Process in Kazakhstan. Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)*. Available at: https://iqaa.org/en/higher-and-postgraduate-education/the-bologna-process/the-bologna-process-in-kazakhstan
2. Tazabek S. From the Soviet System to Bologna: A Critical Analysis of Doctoral Education Reforms in Kazakhstan. *L'Europe en Formation*. 2018; № 385 (1): 112–120.
3. *Bologna-Inspired Education Reform in Central Asia. World Education News + Reviews (WENR)*. Available at: https://wenr.wes.org/credential-evaluation-issues/bologna-inspired-education-reform-central-asia/
4. *History of Bologna process. ENIC-Kazakhstan*. Available at: https://enic-kazakhstan.edu.kz/en/bologna_process/history
5. *Годовой отчет деятельности АО «Центр международных программ» за 2023 год. АО «Центр международных программ»*. Available at: https://bolashak.gov.kz/storage/app/media/Godovye%20Otchety/%20AO%20ЦМП%202023.pdf
6. Донецкая С.С., Ли Мэнжань. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 6: 153–168.
7. *Есть ли будущее у стипендии «Болашак». Мнения экспертов*. inbusiness.kz, 2025. Available at: https://inbusiness.kz/ru/news/est-li-budushee-u-stipendii-bolashak-mneniya-ekspertov

8. *54 выпускника «Болашак» отрабатывали стипендию формально.* bes.media, 2023. Available at: https://bes.media/news/54-vypusknika-bolashak-otrabatyvali-stipendiyu-formalno-3502/
9. Богатырева О.Н., Шукушева Е.В. Реализация европейских образовательных программ в контексте политики Казахстана в сфере высшего образования (1995–2018). *Научный диалог*. 2020; № 5: 376–392.
10. The Bologna Process in Kazakhstan: statistics on invited foreign researchers 2009–2014. *Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)*. Available at: https://old.iqaa.kz/en/bologna-process/bologna-process-in-kazakhstan
11. В Казахстане полиязычное образование получают свыше 5,5 тыс. студентов. *ZAKON.KZ*. 2013; 26 августа. Available at: https://prg.kz/document/?doc_id=31435881
12. Guliziyi Baishan. The Bologna Process in Qazaqstan and Prospects for China-Qazaqstan Education Cooperation. *Qazaq Historical Review*. 2024; Vol. 2, № 3: 251–259.

References

1. *The Bologna Process in Kazakhstan. Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)*. Available at: https://iqaa.org/en/higher-and-postgraduate-education/the-bologna-process/the-bologna-process-in-kazakhstan
2. Tazabek S. From the Soviet System to Bologna: A Critical Analysis of Doctoral Education Reforms in Kazakhstan. *L'Europe en Formation*. 2018; № 385 (1): 112-120.
3. *Bologna-Inspired Education Reform in Central Asia. World Education News + Reviews (WENR)*. Available at: https://wenr.wes.org/credential-evaluation-issues/bologna-inspired-education-reform-central-asia/
4. *History of Bologna process. ENIC-Kazakhstan*. Available at: https://enic-kazakhstan.edu.kz/en/bologna_process/history
5. *Godovoj otchet deyatel'nosti AO «Centr mezhdunarodnyh programm» za 2023 god. AO «Centr mezhdunarodnyh programm»*. Available at: https://bolashak.gov.kz/storage/app/media/Godovye%20Otchety/%20AO%20CMP%202023.pdf
6. Doneckaya S.S., Li M`enzhan'. Kitajskie studenty za rubezhom: dinamika chislennosti i celi vyezda. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 6: 153-168.
7. *Est' li buduschee u stipendii «Bolashak». Mneniya `ekspertov*. inbusiness.kz, 2025. Available at: https://inbusiness.kz/ru/news/est-li-budushee-u-stipendii-bolashak-mneniya-ekspertov
8. *54 vypusknika «Bolashak» otrabatyvali stipendiyu formal'no.* bes.media, 2023. Available at: https://bes.media/news/54-vypusknika-bolashak-otrabatyvali-stipendiyu-formalno-3502/
9. Bogatyreva O.N., Shukusheva E.V. Realizaciya evropejskih obrazovatel'nyh programm v kontekste politiki Kazahstana v sfere vysshego obrazovaniya (1995-2018). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 5: 376-392.
10. The Bologna Process in Kazakhstan: statistics on invited foreign researchers 2009-2014. *Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education (IQAA)*. Available at: https://old.iqaa.kz/en/bologna-process/bologna-process-in-kazakhstan
11. V Kazahstane poliyazychnoe obrazovanie poluchayut svyshe 5,5 tys. studentov. *ZAKON.KZ*. 2013; 26 avgusta. Available at: https://prg.kz/document/?doc_id=31435881
12. Guliziyi Baishan. The Bologna Process in Qazaqstan and Prospects for China-Qazaqstan Education Cooperation. *Qazaq Historical Review*. 2024; Vol. 2, № 3: 251-259.

Статья поступила в редакцию 16.09.26

УДК 378

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CONVERTING A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCIES INTO SYMBOLIC CAPITAL. The article examines the process of transforming the professional competencies of a modern teacher into their symbolic capital – the authority, reputation, and status of an expert recognized by society. The author argues that in the context of digitalization and the decentralization of knowledge sources, the traditional ("official") authority of the teacher is losing its dominant role. The study identifies, theoretically substantiates, and experimentally verifies a set of pedagogical conditions for this conversion: the informational and media representation of experience, the development of the teacher's conceptual and reflexive culture, and their involvement in expert-network interaction. A specific algorithm of actions at the personal and managerial levels is proposed to ensure the success of this transformation.

Keywords: **symbolic capital, professional competencies, teacher authority, pedagogical conditions, professional and personal development**

А.А. Петрусевич*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОНВЕРТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В СИМВОЛИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

В статье рассматривается процесс трансформации профессиональных компетенций современного педагога в его символический капитал – признанный социумом авторитет, репутацию и статус эксперта. Автором обосновано, что в условиях цифровизации и децентрализации источников знаний традиционный («должностной») авторитет учителя утрачивает свою доминирующую роль. В работе выделен, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий данной конвертации: информационно-медийная репрезентация опыта, развитие концептуально-рефлексивной культуры педагога и его включенность в экспертно-сетевое взаимодействие. Предложен конкретный алгоритм действий на персональном и управленческом уровнях для обеспечения успешности указанной трансформации.

Ключевые слова: **символический капитал, профессиональные компетенции, авторитет учителя, педагогические условия, профессионально-личностное развитие**

Развитие теории и практики современного образования обусловлено сменой социокультурных и технологических парадигм, определяющих особенности профессиональной деятельности его субъектов, среди которых важное место занимают вопросы авторитета учителя и его репутации признаваемой профессиональным сообществом и социумом. Цифровизация и децентрализация информационных потоков, как один из результатов развития современного образования, трансформировали образовательное пространство и создали условия перехода к сетевым формам взаимодействия, в которых меняется статус учителя. Учитель перестал выступать в роли монопольного носителя и транслятора знаний. Обучение как взаимодействие обучающих и обучаемых приобрело сегодня полисубъектный характер, где учащиеся обладают инструментами мгновенной верификации и расширения учебного материала.

Если в индустриальную и раннюю постиндустриальную эпоху педагогический авторитет во многом опирался на формально-иерархическую систему и институционально закрепленный статус, то сегодня эти основания требуют постоянного подтверждения. В условиях информационной открытости ведущим ресурсом учителя становится не просто наличие профессиональных компетенций, а способность перевести их в плоскость общественного и профессионального признания. В этом контексте наиболее продуктивным теоретико-методологическим аппаратом для анализа учительского труда выступает концепция социального пространства П. Бурдье, в частности его теория форм капитала и символической власти [1]. Данные тенденции приводят к тому, что традиционные способы поддержания педагогического влияния, основанные исключительно на институциональном статусе, должностном регламенте или «авторитете должности», демонстрируют в реальной практике свою неэффективность.

Цель исследования: выявить и обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих успешную трансформацию (конвертацию) профессиональных компетенций учителя в символический капитал в современной образовательной среде.

Задачи исследования: 1) раскрыть сущность и взаимосвязь понятий «профессиональные компетенции» и «символический капитал» в контексте педагогической науки и практики; 2) выявить и охарактеризовать систему педагогических условий, способствующих легитимации учительского труда; 3) эмпирически верифицировать модель конвертации капитала и определить реальные барьеры, препятствующие признанию профессионального мастерства учителя субъектами образовательного процесса.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий конвертации профессионально-педагогических компетенций в символический капитал. В исследовании рассмотрена трехкомпонентная модель педагогических условий, доказывающая, что наличие глубоких профессионально-педагогических компетенций без их осознанной коммуникативной репрезентации, институциональной поддержки и развитой профессиональной

рефлексии не приводит к обретению педагогом подлинного статуса и социального признания.

Теоретическая значимость состоит в расширении теоретического аппарата современной педагогики за счет интеграции концептуального аппарата социологии образования (теории форм капитала П. Бурдье). Такой подход позволяет преодолеть редукционизм в понимании учительского труда и по-новому осмыслить природу педагогического авторитета в условиях цифровизации, сетевых взаимодействий и размывания традиционных статусных оснований школы.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования при проектировании модулей программ повышения квалификации учителей (в части развития коммуникативной рефлексии и навыков самопрезентации), а также при разработке управленческих решений, направленных на создание в школе «режима признания» и защиту символического капитала педагога от девальвации.

В центре внимания настоящего исследования находится интегративное личностно-профессиональное образование учителя, отражающее уровень его статуса в профессиональном сообществе и в обществе в целом, или символический капитал, владение которым предоставляет возможности активного влияния на качество и результаты профессионально-педагогической деятельности.

Согласно П. Бурдье, символический капитал представляет собой «трансформированную и тем самым признанную форму» любого иного вида капитала [1]. В образовательном поле профессиональные компетенции учителя – предметно-методическая подготовка, педагогический дизайн, эмоциональный интеллект, рефлексивность – выступают в качестве культурного и человеческого капитала. Однако, как подчеркивает Б. Бернстайн в исследованиях педагогического дискурса, сами по себе эти компетенции не обладают автоматической силой. Они должны быть соответствующим образом «считаны» и легитимизированы субъектами поля [2].

Символический капитал учителя, как следует из идей П. Бурдье, проявляется в его репутации, моральном авторитете, доверии со стороны учащихся и родителей, а также в праве на педагогическое суждение. Однако проблема заключается в том, что между фактическим мастерством (наличием компетенций) и символическим признанием существует значительный разрыв, преодоление которого требует создания специфических педагогических условий [3].

В работах современных исследователей обращается внимание на кризис учительского статуса и проблему его легитимации. А.Р. Вазиева, анализируя проблему авторитета педагога, отмечает, что современные учителя вынуждены постоянно доказывать свою эффективность через систему внешних оценок его достижений, что часто вступает в противоречие с их внутренним профессиональным опытом и индивидуальными практиками [4].

В отечественной науке психологические и педагогические аспекты формирования авторитета и профессионализма учителя исследовались в работах А.К. Марковой, В.А. Кан-Калика, В.А. Сластенина, А.А. Хрусталева, которые доказали, что авторитет не дается учителю авансом, а выстраивается через совокупность внешних метрик (оценку администрацией школы, профессиональным школьным сообществом, учащимися и родителями) и его внутренних качеств, в которых отражаются личностные особенности учителя (ответственность, толерантность, креативность, коммуникативность и пр.) [5–8]. Однако социологический аспект конвертации этих составляющих именно в символический капитал, то есть в признанную ценность, защищающую педагога от девальвации его труда, остается недостаточно изученным. Как отмечают современные социологи образования (И.Д. Фрумин), образовательное поле является ареной борьбы за признание, где критерии оценки компетенций учителя со стороны администрации, родителей и самих учащихся часто не совпадают [9]. То, что педагог считает своей ключевой компетенцией, может не быть конвертировано в символический капитал, если доминирующий запрос поля ориентирован на иные ценности, например, на высокие баллы стандартизированных тестов или психологический комфорт. То есть сами по себе высокие профессиональные компетенции учителя остаются «невидимыми» для широкого социума, если они ограничены пространством одного учебного кабинета.

Таким образом, стихийная конвертация компетенций в символический капитал в современном общественном признании учительского труда работает неэффективно, что ведет к профессиональному выгоранию и ощущению его «невидимости».

Теоретический анализ исследований, рассматривающих статус учителя в профессиональном сообществе и общественном сознании (Б. Бернстейн, А.Р. Ваазиева, А.А. Хрусталев и др.), и обобщение педагогического опыта позволили нам выделить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих продуктивность указанной конвертации в современной образовательной среде [3; 4; 7].

Характеризуя эти условия, мы отталкивались от идей современных педагогов и социологов (В.А. Кан-Калик Я.И. Кузьминов, А.М. Осипов, Э. Харгиривс и др.) о том, что профессиональное мастерство учителя и его компетентность может конвертироваться в символический капитал, если они имеют возможность публично репрезентироваться в профессиональном сообществе и общественном сознании в целом. В цифровую эпоху важнейшим инструментом такой репрезентации становится медиатизация [5; 12, 13; 14].

Таким образом, одним из важнейших организационно-педагогических условий успешной конвертации выступает *развитие коммуникативно-презентационной культуры педагога*. Учитель должен обладать не только предметными и методическими компетенциями, но и метакомпетенциями их репрезентации. Это подразумевает способность транслировать свою педагогическую философию, выстраивать прозрачную и эмпатичную обратную связь с родителями и другими партнерами в образовании, а также формировать позитивный цифровой след. Исследования цифровизации образования показывают, что в современной среде символический капитал во многом конструируется через онлайн-взаимодействие, и неспособность учителя легитимно представить свой профессионализм в цифровой среде ведет к потере статуса в глазах «цифрового» поколения учащихся и их родителей [11]. Педагогическое общение, по В.А. Кан-Калику, является главным инструментом воздействия, и именно в коммуникации происходит первичная конвертация знания в авторитет [5].

Что предполагает это организационно-педагогическое условие? Это означает организацию учителем целого ряда действий, которые в значительной мере будут способствовать позиционированию его опыта и результатов профессиональных достижений в профессиональное сообщество. К таким действиям следует отнести создание и ведение педагогом персонального профессионально ориентированного цифрового контента (блоги, образовательные каналы, персональные сайты); регулярное участие в открытых научно-методических мероприятиях, конкурсах профессионального мастерства («Учитель года» и др.); публикацию авторских методических разработок в верифицированных профессиональных базах данных. Вполне очевидно, что благодаря медиатизации фиксация компетенций в публичном поле профессиональные действия учителя приобретают знаково-символическую форму, доступную для оценки и признания другими субъектами.

В контексте нашего исследования это означает, что учитель должен осознанно конструировать свой профессиональный образ, делая видимыми свои усилия в поиске эффективных методических находок, а также демонстрировать позицию и педагогические действия, в которых отражается его переживание за успехи и неуспехи своих учащихся. Это достаточно емкая и сложная коммуникативная деятельность учителя, но без нее даже высокое педагогическое мастерство и компетентность учителя могут быть недостаточно оценены родителями и даже наоборот оценены как отсутствие необходимого контроля или как «однообразные скучные уроки», что обесценивает символический капитал учителя.

В то же время реализация данного условия во многом зависит от особенностей социокультурной среды образовательной организации, в которой работает учитель. Это так называемый средовой фактор, который отражает особенности профессионально-культурных отношений в коллективе, а также приоритетных оценок администрации школы по отношении к учителю, в которых раскрывается авторитет и уважение к учителю и его профессиональным компетенциям. Здесь следует отметить, что в социокультурной среде школы важное место занимают не только педагогические умения организации обучения школьников, но комплекс тех отношений, в которых осуществляется образование. Если в этих отношениях имеет место уважение, основанное на признании профессиональных заслуг учителя, доверие к этим заслугам, то символический капитал будет защищен институционально.

Особенно важна для учителя оценка его профессиональных компетенций администрацией школы. Если эта оценка опирается исключительно на формальные показатели результативности его действий (успеваемость школьников, качество знаний, выполнение учебных поручений и пр.) и не поддерживает его связи с профессиональным сообществом, с партнерами, то признание заслуг учителя коллегами, учащимися, родителями и учениками не состоится. Поэтому в рамках рассматриваемого условия действительно важно создание в школе механизмов публичного признания профессионализма учителя со стороны коллег, администрации, родителей и учащихся. Это позволит трансформировать его индивидуальный профессиональный капитал в коллективный символический капитал школы, поскольку школа может гордиться наличием учителей с высокими профессиональными компетенциями, следовательно, позиционировать соответствующий символический капитал в профессиональное сообщество. Таким образом, речь идет об институциональной поддержке авторитета учителя. В этой связи П. Бурдье, характеризуя особенности поддержки символического капитала, пишет, что символическая власть всегда опирается на *институциональную поддержку* [3]; без признания со стороны администрации и профессионального сообщества даже самые высокие профессиональные компетенции учителя могут быть незамечены и нереализованы.

Исследуя особенности конвертации профессиональных компетенций учителя в символический капитал, Э. Харгивс отмечает, что этот процесс должен подкрепляться реальным содержанием эффективной профессиональной деятельности. Без высоких ее результатов учитель может приобрести некоторую известность, но она будет характеризовать только поверхностный имидж, создавая ложные ожидания [14]. То есть речь идет об искаженном восприятии имиджа без глубокого внутреннего анализа деятельности педагога, без опоры

на его реальные достижения, ценности, профессиональный или личностный опыт.

В этой связи И.А. Колесникова считает, что профессиональный образ учителя следует рассматривать через его рефлексивную культуру, которая включает в себя способность объективно оценивать дефициты и сильные стороны собственного профессионализма; свой практический опыт; осознание ценности и уникальности своей разработанной профессионально-педагогической системы для образования и для принятия этой системы профессиональным сообществом [10]. Таким образом, речь идет о важной организационно-педагогической составляющей – *организации рефлексивной деятельности как условия* развития рефлексивной культуры учителя. Высокий уровень такой культуры свидетельствует о том, что учитель творчески реализует свои профессиональные компетенции, выступая автором разработки собственной педагогической системы.

Именно не только презентация содержания построенной собственной педагогической системы, но и подчеркивание ее авторства создают основу для формирования долгосрочной профессиональной репутации. В.А. Чупина, рассуждая о рефлексивной практике, подчеркивает, что «…профессионал высокого уровня способен анализировать не только свои действия, но и контекст, в котором эти действия обретают смысл» [15, с. 54].

В контексте нашего исследования это означает, что учитель должен хорошо понимать, какой именно вид символического капитала востребован в данный момент: строгий академический авторитет для работы с подготовкой к экзаменам или способность понимать обучающихся в их стремлении к успехам. Исследования педагогической культуры учителя, о которых неоднократно писали известные ученые (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), показывает, что педагоги, обладающие развитой рефлексией, способны гибко адаптировать свою стратегию и тактику поведения, успешно конвертируя приобретенные компетенции в нужный вид признания [6; 11]. Отсутствие такой рефлексии приводит к тому, что учитель применяет неадекватные стратегии для разрешения создавшихся ситуаций, а это ведет к потере авторитета и статуса. Создание условий для развития этой рефлексии возможно в условиях обсуждения с коллегами и родителями различных образовательных ситуаций, создания балинтовских групп, участия в методологических семинарах, то есть необходимо занимать активную позицию в управлении своим символическим капиталом.

Теоретический анализ и педагогическая практика наглядно убеждают, что символический капитал нуждается в институциональном закреплении. Компетенции учителя должны получить оценку со стороны референтных профессиональных групп, обладающих высоким статусом в академической и педагогической иерархии. Одним из наиболее эффективных способов заявлять о профессиональных достоинствах учителя, как отмечает А.Я Кузьминов, является его *включение в экспертно-сетевое взаимодействие*. Это организационно-педагогическое условие реализуется, как правило, в ходе привлечения учителя к экспертной деятельности (работа в жюри олимпиад и конкурсов, участие в экспертных советах по оценке качества образования, рецензирование методических пособий). Особое значение имеет активное участие учителя в деятельности сетевых профессионально-педагогических сообществ, выполнение функций наставника по отношению к молодым специалистам или студентам педагогических вузов.

Участие учителя в статусе эксперта или наставника означает официальное признание его профессиональных достижений в определенной области компетенций. Это естественно свидетельствует о высоком уровне его профессионализма, следовательно, символического капитала, в котором отражается его признание и авторитет. В этой связи замечено, что символический капитал начинает рассматриваться в профессиональном сообществе как профессиональный ресурс, как достаточный авторитет, который положительно влияет на отношение учащихся к профессиональной деятельности учителя и который повышает уровень доверия всех субъектов образования к разработанной им педагогической системе.

Характеристика выявленных организационно-педагогических условий и их реализация в практике профессиональной деятельности общеобразовательной школы может рассматриваться как некоторая теоретическая модель, описывающая механизмы конвертации профессиональных компетенций учителя в символический капитал. Настоящее исследование предполагало эмпирическую верификацию действия выявленных условий. Для проверки выдвинутых положений было проведено комплексное социолого-педагогическое исследование, охватившее общеобразовательные организации различных типов города Омска. Выборку составили 85 учителей, 6 фокус-групп родителей и старшеклассников, а также были проведены 18 полуструктурированных интервью с педагогами. Методологическая основа исследования опиралась на подходы к изучению профессионального имиджа и социального статуса, разработанные в трудах Я.И. Кузьминова и А.М. Осипова [12; 13]. Целью эмпирического исследования было выявление реальных барьеров и факторов, способствующих или препятствующих переводу имеющего место мастерства учителя в статус признанного символического капитала.

Первичный анализ данных обнажил значительный разрыв между самооценкой профессиональных компетенций учителя и уровнем его символического капитала в глазах субъектов образовательного поля. Согласно результатам анкетирования, 78% респондентов оценивают свой уровень предметной и методической подготовки как «высокий» или «достаточно высокий», однако лишь 34% чувствуют адекватное признание своего статуса со стороны родителей и 28% – со стороны учеников. Качественный анализ интервью позволил выявить, что этот диссонанс напрямую связан с недостаточным вниманием учителя к реализации коммуникативно-презентационных условий.

Учителя, обладающие высоким уровнем профессиональных компетенций, но не владеющие навыками «педагогического перевода» (умение донести смысл и выдать четкую суть), часто сталкиваются с обесцениванием своего труда (Н.В. Кузьмина). Один из респондентов отметил: «Я, как мне кажется, даю детям глубокие знания, формирую критическое мышление, но родители недовольны, потому что я не выкладываю свою педагогическую деятельность на электронных платформах, в ежедневных отчетах в чатах, не показываю, как разрешаю образовательные ситуации на уроках». Этот пример довольно ярко иллюстрирует, что без осознанной репрезентации, о которой писал А.М. Осипов, профессиональный капитал не конвертируется в символический, уступая место суррогатам признания, таким как формальная лояльность или развлекательный стиль преподавания.

Не менее показательными оказались данные, демонстрирующие влияние институционально-средовых условий на процесс конвертации. Сравнительный анализ двух групп школ (гимназии, общеобразовательные лицеи и традиционные школы) выявил полярные стратегии накопления символического капитала. В традиционных образовательных организациях с жестким административным контролем (общеобразовательные школы) символический капитал учителя редуцируется до набора формальных регалий: грамот, баллов рейтинга, публикаций.

В таких условиях, как считает А.Р. Вазиева, профессиональный авторитет учителя и доверие маргинализируются, уступая место бюрократическому статусу [4]. Напротив, в школах, где администрация выстраивает «режим признания» (по Э. Харгривсу), поддерживая горизонтальные профессиональные сообщества и открытые дискуссии, символический капитал педагога накапливается органично [14]. Эмпирически это выражается в том, что учителя в таких школах на 40% чаще упоминаются учениками и родителями как «значимые фигуры», а их профессиональные решения реже подвергаются критике и сомнению.

Анализ результатов эмпирического эксперимента показал, что институциональная среда школы является действенным модератором символического капитала. С одной стороны, она выступает защитницей символического капитала учителя, где администрация школы и коллеги не только поддерживают его авторитет, но и стремятся укрепить его, раскрывая педагогические достижения в профессиональном сообществе. С другой стороны, эта среда, которая в отсутствии недостаточной развитости профессионально-культурного уровня может оказать разрушающее действие, переводя достигнутые результаты в формальные показатели работы учителя.

Эмпирические данные исследования указывают на ведущую роль рефлексивно-культурных условий в профилактике профессионального выгорания учителя. Корреляционный анализ, в котором определялись коэффициенты корреляции Пирсона в отношении связи между уровнем культурно-педагогической рефлексии и индексом профессионального выгорания, показал сильную обратную связь учителя с низким уровнем рефлексионной культуры, а именно – низкий уровень рефлексивной культуры определял высокую степень профессионального выгорания ($r = -0,67$).

Вместе с тем педагогический опыт и практика показывают, что учителя, пытающиеся применять не до конца продуманные методы взаимодействия в различных педагогических ситуациях, требующих глубокой продуманности, демонстрируют высокие показатели неудач в решении педагогических задач. А это ведет к неадекватно воспринимаемой образовательной ситуации и невозможности накопления символического капитала. И наоборот, педагоги, грамотно использующие свой символический капитал при решении различных педагогических задач, обладают развитым пониманием связи личного опыта и умением его использования.

В этой связи события школьной жизни успешные учителя воспринимают как новый опыт, требующий рефлексии своего включения в эти события и их использования в накоплении символического капитала. Даже в условиях неблагоприятного институционального климата они способны находить возможности для поддержания своего авторитета, опираясь на способности и умения рефлексии своего включения в школьную событийность. Таким образом, профессионально-рефлексивная культура учителя выступает важнейшим механизмом его профессионального выживания и сохранения накопленного символического капитала в условиях имеющей место неопределенности развития отношений и поведенческих действий субъектов образования.

Подводя итог проведенного исследования, следует отметить, что конвертация профессиональных компетенций учителя в символический капитал осуществляется под влиянием одновременно всех четырех рассматриваемых условий, где каждое вносит свою лепту в накопление символического капитала. Коммуникативно-презентационные условия наглядно демонстрируют уровень профессиональных достижений учителя и его педагогическую культуру, содержание которой определяет имидж и авторитет учителя как слагаемых символического капитала.

Институциональная поддержка учителя в социокультурной среде школы характеризует признание субъектами образования уровня профессионально-педагогических достижений, возможность трансляции накопленного профессионального опыта в деятельность других участников образовательного процесса, идентификацию педагогического коллектива к статусу и авторитету школы.

Организация рефлексивной деятельности как условия конвертации профессиональных компетенций в символический капитал учителя обеспечивает развитие профессионально-культурной рефлексии, содержание которой обеспечивает контроль, управление, оценку и реализацию символического капитала в процессе профессиональной деятельности. Включение учителя в экспертно-сетевое взаимодействие отражает возможность наполнения символического капитала новыми формами и методами педагогической деятельности, следовательно, и новыми профессиональными достижениями учителя за счет взаимодействия в сетевых профессиональных сообществах.

Библиографический список

1. Бурдье П. Формы капитала. *Экономическая социология*: электронный журнал. 2002; Т. 3, № 5: 60–74.
2. Бернстейн Б. *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса*. Перевод с санглийского И.В. Борисовой. Москва: Просвещение, 2008.
3. Бурдье П. *Язык и символическая власть.* Перевод с французского В.А. Ширяева. Москва: Гнозис; Phenomenon, 2001.
4. Вазиева А.Р. Ученые о проблеме авторитета педагога. *Научное обозрение. Педагогические науки.* 2016; № 4: 5–8. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1515
5. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987.
6. Маркова А.К. *Психология профессионализма.* Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
7. Хрусталев А.А., Горбатова Б.А., Полещук А.Ю. Цели и задачи деятельности учителя в новых условиях развития общества. *Молодой ученый*. 2025; № 25 (576): 460–462. Availlable at: https://moluch.ru/archive/576/126959
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
9. Фрумин И.Д. *Образование: поиск ценностных оснований*. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012.
10. Колесникова И.А. *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики.* Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001.
11. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
12. Кузьминов Я.И., Груздев И.В., Юдкевич М.М. Академический капитал и репутационные механизмы в высшей школе. *Вопросы образования*. 2015; № 2: 8–29.
13. Осипов А.М. *Социология образования*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2025.
14. Харгривс Э., Фуллан М. *Профессиональный капитал. Преобразование обучения в каждой школе*. Перевод с английского А. Пинского. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022.
15. Чупина В.А., Федоренко О.А. *Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии*: монография. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2019.

References

1. Burd'e P. Formy kapitala. *`Ekonomicheskaya sociologiya*: `elektronnyj zhurnal. 2002; T. 3, № 5: 60-74.
2. Bernstejn B. *Klass, kody i kontrol': struktura pedagogicheskogo diskursa*. Perevod s sanglijskogo I.V. Borisovoj. Moskva: Prosveschenie, 2008.
3. Burd'e P. *Yazyk i simvolicheskaya vlast'*. Perevod s francuzskogo V.A. Shiryaeva. Moskva: Gnozis; Phenomenon, 2001.
4. Vazieva A.R. Uchenye o probleme avtoriteta pedagoga. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2016; № 4: 5-8. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1515
5. Kan-Kalik V.A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1987.
6. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma.* Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
7. Hrustalev A.A., Gorbatova B.A., Poleschuk A.Yu. Celi i zadachi deyatel'nosti uchitelya v novyh usloviyah razvitiya obschestva. *Molodoj uchenyj*. 2025; № 25 (576): 460-462. Availlable at: https://moluch.ru/archive/576/126959
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
9. Frumin I.D. *Obrazovanie: poisk cennostnyh osnovanij*. Moskva: Izdatel'skij dom NIU VSh`E, 2012.
10. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhparadigmal'noj refleksii: Kurs lekcij po filosofii pedagogiki.* Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2001.
11. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
12. Kuz'minov Ya.I., Gruzdev I.V., Yudkevich M.M. Akademicheskij kapital i reputacionnye mehanizmy v vysshej shkole. *Voprosy obrazovaniya*. 2015; № 2: 8-29.
13. Osipov A.M. *Sociologiya obrazovaniya*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2025.
14. Hargrivs `E., Fullan M. *Professional'nyj kapital. Preobrazovanie obucheniya v kazhdoj shkole*. Perevod s anglijskogo A. Pinskogo. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2022.
15. Chupina V.A., Fedorenko O.A. *Teoriya i praktika professional'noj pedagogicheskoj refleksii*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2019.

Статья поступила в редакцию 17.09.26

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:
ГОРИНА ИРИНА ИВАНОВНА — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 81'42 / 81'373.22

***Sun Qiuhua**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Director of the Joint Institute of Heilongjiang University and Novosibirsk State University (Harbin, China), E-mail: sunqiuhua15@163.com*
***Fang Xinyao**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1030776695@qq.com*

ANALYSIS OF TRANSLATION STRATEGIES FOR RUSSIAN NEWS INTO CHINESE IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIFFERENCES. The paper examines the primary causes of semantic distortion that arise when Russian news texts are translated into Chinese, tracing these distortions to cross-cultural divergences between Russia and China. The study focuses on Russian news materials and their Chinese translations, with particular attention to domestication and foreignization as translation strategies under conditions of cultural asymmetry. Using comparative and contextual analysis, the authors demonstrate that differences in the symbolic meanings of animal imagery as well as religious contrasts lead to shifts in emotional and evaluative content and create cognitive barriers for Chinese audiences. Key evidence is drawn from translations published by authoritative news outlets. The findings indicate that foreignization helps preserve culturally marked elements, while domestication enhances communicative effectiveness by adapting the text to Chinese linguistic norms. The study argues that domestication and foreignization are not mutually exclusive but rather form a complementary system, where the choice of strategy is guided by the genre-specific and communicative function of the news piece, audience expectations, and the broader cultural context. The article synthesizes new empirical material on the topic and concludes that in translating Russian news into Chinese, foreignization is the more frequently adopted approach, often supplemented by traditional techniques such as addition, omission, and annotation. The work is interdisciplinary, bridging linguoculturology, translation studies, and media linguistics. This perspective will be of value to specialists in cross-cultural communication, news translation, and Chinese studies. The issue of quantitatively assessing the communicative effects of different translation strategies remains underexplored and calls for further empirical research.

Keywords: **news translation, translation strategies, domestication, foreignization, cultural differences**

***Сунь Цюхуа**, д-р филол. наук, проф., директор Совместного института Хэйлунцзянского университета и НГУ, г. Харбин, E-mail: sunqiuhua15@163.com*
***Фан Синьяо**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1030776695@qq.com*

АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА РУССКИХ НОВОСТЕЙ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В статье предпринята попытка раскрыть основные причины возникновения смысловых искажений при переводе русскоязычных новостных материалов на китайский язык, обусловленных межкультурными расхождениями между Россией и Китаем. Объектом исследования выступают русские новостные тексты и их китайские переводы, предметом – стратегии доместикации и форенизации в условиях культурной асимметрии. На основе сопоставительного и контекстуального анализа автор показывает, что расхождения в символическом наполнении образов животных, а также религиозные различия ведут к смещению эмоционально-оценочной информации и когнитивным барьерам у китайской аудитории. В качестве ключевого доказательства используются примеры переводов из авторитетных источников. Установлено, что форенизация обеспечивает сохранение культурно-маркированных элементов, тогда как доместикация повышает коммуникативную эффективность за счёт адаптации к китайским языковым нормам. Обосновывается идея о том, что доместикация и форенизация не являются взаимоисключающими, а образуют взаимодополняющую систему, выбор в которой определяется жанрово-коммуникативной функцией новости, ожиданиями целевой аудитории и конкретным культурным контекстом. В статье обобщён новый эмпирический материал по исследуемой теме. Авторы приходят к выводу, что при переводе русских новостей на китайский язык в Китае чаще применяется форенизация, сопровождаемая традиционными приёмами. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке лингвокультурологии, переводоведения и медиалингвистики. Такой взгляд будет интересен специалистам в области межкультурной коммуникации, новостного перевода и китаеведения. Данная проблема остаётся недостаточно изученной в аспекте количественной оценки коммуникативного эффекта разных стратегий, что требует дальнейших эмпирических исследований.

Ключевые слова: **перевод новостей, стратегии перевода, доместикация, форенизация, культурные различия**

В настоящее время перевод, являясь мостом, соединяющим Китай с зарубежными странами и открывающим путь к общению с миром, взаимодополняет и способствует развитию журналистики. Перевод представляет собой процесс преобразования информации, выраженной на одном языке, в форму другого языка. Его сущность заключается в преодолении языковых барьеров, обеспечении точной передачи информации и реализации глубокого межкультурного взаимодействия. В контексте межкультурной коммуникации перевод новостных материалов требует не только лингвистической точности, но и глубокого понимания и передачи скрытых смыслов, заложенных в различных культурных парадигмах. С теоретической точки зрения российская культура тяготеет к высококонтекстному типу, где подчеркивается значимость имплицитных значений и фоновых знаний. Китайская культура, напротив, в большей степени характеризуется низкоконтекстными чертами, ориентируясь на прямоту и ясность высказывания. Данная теоретическая база служит важным ориентиром для обеспечения культурной адаптивности в современном новостном переводе, требуя от переводчика гибкой корректировки текста в процессе перевода для обеспечения достоверности и неискаженного восприятия информации.

Исходя из этого, актуальность данного исследования заключается в следующем. С позиции теории: многие ученые уже провели обширные исследования стратегий перевода новостей с различных точек зрения. Некоторые исследования основаны на традиционных переводческих техниках, а другие – на таких теоретических подходах, как теория скопоса (Skopos Theory) и функциональная эквивалентность. В настоящее время в области исследования перевода новостей с русского языка на китайский редко встречаются работы, посвященные проблеме языковых и культурных различий. В большинстве научных публикаций эта тема рассматривается в контексте литературного перевода, перевода в целях внешней пропаганды и т. п. В данной статье языково-культурные аспекты сочетаются со спецификой новостного жанра, что позволяет провести конкретный анализ и

осмысление культурных вопросов в новостях, заложив тем самым основу для будущих исследований.

С практической точки зрения данное исследование не только способствует ускорению обмена между Китаем и Россией, но и будет способствовать продвижению культурного «выхода» за рубеж и «привлечения» иностранной культуры в Китай. Во-первых, выбранные для данной статьи переводные материалы отличаются актуальностью и высокой информационной ценностью. Читая новости, можно получить общее представление о русскоязычных странах, что является важным каналом укрепления взаимопонимания между народами России и Китая. Во-вторых, мы надеемся, что благодаря данному исследованию эта статья предоставит китайским читателям широко признанный перевод и внесет дополнительный вклад в дружественные отношения между двумя странами.

Объектом данного исследования выступают тексты новостных сообщений на русском языке и их соответствующие переводы на китайский язык.

Цель исследования: на основе лингвокультурологического анализа сопоставить примеры русско-китайских переводов, отобранных из авторитетных новостных ресурсов, таких как РИА Новости, ТАСС и агентство «Синьхуа», чтобы проанализировать и обобщить основные приемы и стратегии, применяемые при переводе новостных материалов с русского языка на китайский.

Когда люди вступают в коммуникацию, они подсознательно опускают информацию, известную собеседникам, для ускорения процесса общения. В процессе перевода новостных текстов с русского языка на китайский, в силу значительных различий между этими языками, культурные пресуппозиции, содержащиеся в исходном тексте, зачастую становятся трудно интерпретируемыми для китайского читателя, что ведет к искаженному восприятию новостного контента. В связи с этим переводчик обязан не только точно передавать фактическую информацию, но и надлежащим образом учитывать культурные различия, обеспечивая адекватное понимание исходного сообщения аудиторией.

Исходя из этого, были сформулированы следующие исследовательские задачи: выявить основные явления культурных различий при переводе русских новостей на китайский язык; определить стратегии перевода, наиболее часто применяемые при работе с данными явлениями; проанализировать применение различных переводческих стратегий в конкретных контекстах и оценить эффективность их использования.

Данные международных исследований показывают, что перевод новостных текстов является как старой, так и новой дисциплиной. Она существует практически столько же, сколько сама история газетного дела, однако долгое время ей не уделялось должного внимания. Как в России, так и в Китае, несмотря на рост числа факультетов журналистики, в вузах крайне редко встречаются специализированные курсы по переводу новостных материалов. Тем не менее по мере прогресса в практике новостного перевода и развития научно-исследовательской деятельности в последние годы наметилась явная тенденция к увеличению числа исследований в данной области. Согласно неполным данным автора, до 2000 года в электронной библиотеке CyberLeninka ежегодно публиковалось менее десяти научных статей по новостному переводу, однако впоследствии ситуация существенно изменилась: в период с 2000 по 2020 год ежегодно появлялись десятки подобных публикаций, а в последние годы их число достигло сотен. Это свидетельствует о постоянно растущем интересе отечественных ученых к данной теме и подтверждает актуальность и перспективность подобных исследований. Несмотря на это, более 90% существующих работ по данной проблематике охватывают область перевода новостей с русского языка на английский и наоборот, тогда как исследований в сфере перевода новостных текстов с китайского языка на другие иностранные языки крайне мало. Что касается непосредственно переводов между китайским и русским языками, то существует лишь немногим более десяти подобных работ, причем большинство из них являются относительно новыми. Таким образом, область двустороннего перевода новостных материалов между китайским и русским языками обладает значительным научным потенциалом.

На основе результатов предыдущих исследований данная статья представляет собой попытку более глубокого изучения перевода новостей с русского языка на китайский с точки зрения культурных различий.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно способствует углублению теории перевода новостей и межкультурной коммуникации, а также раскрывает влияние культурных различий на выбор переводческих стратегий.

Практическая значимость заключается в возможности повысить качество перевода новостей с русского языка, обеспечить точность передачи семантического и культурного содержания, а также содействовать межкультурному обмену между Россией и Китаем.

В данной статье предпринята попытка сочетания качественных и количественных методов исследования. В качестве основных инструментов используются обзор литературы и метод тематических исследований. Во-первых, с помощью метода обзора литературы авторами были собраны соответствующие источники, включая исследования феномена культурных различий между Россией и Китаем, труды по лингвокультурологии и их применение в области переводоведения. Поиск и осмысление литературы в данных областях позволили сформировать более полное и точное понимание объекта исследования. Кроме того, на основе корпуса, состоящего из текстов русскоязычных новостей и их переводов на китайский язык, была проведена классификация основных явлений культурных различий и стратегий перевода, используемых в новостных текстах. На данном этапе были отобраны и проанализированы репрезентативные примеры из новостных материалов. В заключение в статье обобщены основные стратегии перевода, применяемые при передаче явлений культурного характера.

I. Сравнительный анализ культурных различий между Россией и Китаем

Культура представляет собой стабильную закономерную глубинную структуру, сформировавшуюся в результате длительного накопления историко-культурного опыта, а также основные оценочные взгляды, определяющие поведение людей. Национальная культура той или иной страны – это сформировавшиеся в ходе длительного исторического развития культурные ценности. Культурные ценности России складываются из нескольких измерений: «человек и природа», «человек и человек» и «человек и государство». Они включают в себя оценку и понимание природы и общества. Российский народ ценит рациональность, подходит к решению проблем с помощью логического мышления и отличается сильным коллективизмом. Китайская культура придаёт большое значение целостности и глобальному подходу к мышлению; её эстетика основана преимущественно на чувственной интуиции, она подчеркивает единство природы и этического «Дао», уделяет особое внимание духу скромности, исповедует идеи любви к ближнему и взаимного прощения, почитает концепцию «жэнь» (кит. 仁 – доброта) и отличается рационалистическим уклоном. В силу различий в историческом развитии, географической среде и других факторах между двумя странами существуют значительные культурные различия, которые проявляются в основном в следующем.

Различия в восприятии культуры между Россией и Китаем

Язык является носителем культуры, и уникальный язык каждого народа в той или иной степени отражает такие культурные факторы, как образ жизни, нравственные представления и ценности. Различия в культурном восприятии между русской и китайской культурами особенно заметны в области символического значения животных. Например, образ медведя наиболее распространен в русских идиомах, таких как «косолапый медведь». В русском народном фольклоре медведь также символизирует жениха. Например: видеть медведя во сне – к скорой свадьбе. Кроме того, Олимпийские игры 1980 года в Москве использовали образ медведя в качестве талисмана, что свидетельствует об особом отношении русского народа к медведю.

Так, в китайском языке медведи (кит. 熊) могут вызывать грубые и сильные негативные ассоциации. В северо-восточном регионе Китая медвежонок используется для описания непослушного ребенка [1, с. 560]. Кроме того, выражение «медведь слепой ломает кукурузу» используется для обозначения неуклюжих людей. Лао Шэ в романе «Четыре поколения под одной крышей» пишет: «На углу улицы Хугоуси он увидел двух вооруженных японских солдат, стоящих посреди улицы, словно пара коротконогих и широкоплечих медведей».

Помимо различий в образе медведя, в культурах Китая и России существуют значительные различия и в образе овцы. В традиционной китайской культуре овца (кит. 羊) символизирует доброту и благополучие, тогда как в русской культуре овца ассоциируется со слабостью и беспомощностью, а порой даже с коварством, о чем свидетельствуют поговорки: «Не прикидывайся овцой, волк съест» (что означает «не будь слишком покладистым»).

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что у народов Китая и России существуют совершенно разные культурные представления и эмоциональные отношения к двум символам – медведю и овце, что является типичным примером различия между лексико-национальной семантикой и культурными ассоциациями. Один и тот же образ в культурах Китая и России наделен совершенно разными символическими значениями, оценочными оттенками и национально-культурным содержанием. А если при переводе новостей применять механический дословный перевод, это очень легко приведет к культурному семантическому смещению и неправильному толкованию аудиторией, что вызовет смещение или даже полную инверсию положительной эмоциональной направленности оригинала. В то же время подобные культурные образы часто скрыто или явно присутствуют в текстах новостей о политике и дипломатии в качестве национальных символов. Неверная переводческая обработка может исказить формирование образа страны, помешать эффективной межкультурной передаче информации и даже вызвать ошибочные суждения общественности и когнитивные искажения в дипломатическом дискурсе.

Религиозные дистанции между Китаем и Россией

Православие – краеугольный камень русской цивилизации, русской идеи и одна из основ отечественной культуры. Конфессиональный фактор является одним из основополагающих при формировании цивилизационной идентичности России. А.С. Панарин справедливо назвал российскую цивилизацию православной [2, с. 150]. В традиционной культуре китайского народа, начиная с династии Хань, три основные религии – буддизм, даосизм и конфуцианство – стали ее основными представителями. Однако религия никогда не занимала доминирующего положения в истории Китая. В отличие от большинства западных стран, Китай не является государством, где религия пользуется чрезмерным почитанием.

Таким образом, культурные различия между Китаем и Россией не ограничиваются лишь различиями между китайским и русским языками, но в большей степени проявляются в таких сферах, как религия, гуманитарные науки и идеология. Поэтому перевод с русского на китайский и наоборот ни в коем случае не может

сводиться к простому формальному преобразованию текста с одного языка на другой, а включает в себя взаимопроникновение и взаимодополняемость двух культур в процессе их взаимодействия. В силу значительных различий между русским и китайским языками и культурами, а также из-за недостаточной квалификации некоторых переводчиков механический подход к переводу по принципу «подстановки» или «слепого следования оригиналу» приводит к многочисленным ошибкам и некорректным формулировкам в русском языке. Это в определённой степени снижает эффективность международного обмена информацией [3, с. 580].

II. Построение системы стратегий перевода русских новостей на китайский язык

Новостной перевод является подвидом публицистического перевода. Публицистический перевод выступает не просто техническим процессом межъязыковой передачи информации, но полноценным интеллектуальным актом, соединяющим язык, культуру, идеологию и социальную ответственность переводчика [4, с. 176].

История перевода новостей почти так же стара, как и история газет, но, в отличие от простого письменного перевода, главная особенность новостного перевода заключается в его новизне. Стремительное развитие и прогресс современного общества, а также технологический прогресс постоянно порождают множество ранее невиданных новых слов и выражений, что требует от переводчика творческого подхода и готовности быть первым, кто их переведёт. Как и другие виды перевода, новостной перевод нацелен на максимально точную передачу смысла исходного языка получателю, не допуская искажения или подмены исходного смысла по своему усмотрению.

Но в отличие от художественного или технического перевода, публицистический перевод функционирует в контексте оперативного информационного обмена, что обусловливает его двойственную природу: с одной стороны, он требует точности и адекватности передачи фактов, а с другой – учитывает экспрессивный, оценочный и воздействующий характер исходного текста [5, с. 45].

Новости благодаря переводу как посреднику могут распространяться между разными регионами, народами и культурами, являясь важным средством содействия обмену информацией. При переводе новостей часто возникают культурные различия, что приводит к тому, что люди из разных культурных сред по-разному понимают и интерпретируют события или идеи, представленные в одном и том же новостном репортаже. Поэтому в процессе перевода переводчик не должен просто нагромождать слова и предложения, а должен руководствоваться определенными стандартами перевода. Передача культурной информации является неотъемлемой частью процесса перевода новостей, и переводчик может по своему усмотрению обрабатывать культурную информацию.

Л. Венути впервые использовал термины доместикация и форенизация, обозначающие две основные стратегии, которыми переводчик руководствуется при решении лингвокультурологических вопросов [6, с. 204]. В широком смысле доместикация предполагает «прозрачный», легкий для понимания стиль, благодаря которому иностранный текст предстает перед читателем менее странным. При форенизации же текст перевода нарушает некоторые общепринятые нормы языка перевода, сохраняя черты текста оригинала [7].

Доместикация и форенизация не являются абсолютно противоположными. Выбор стратегии перевода должен учитывать, как сохранение культурных особенностей исходного языка, так и степень приемлемости для читателей переводящего языка, ставя своей основной целью точную передачу информации исходного текста и эффективное достижение межкультурной коммуникации. В практике перевода новостей с русского языка на китайский доместикация и форенизация должны гибко выбираться в зависимости от конкретных типов культурных различий и функций новостного текста.

III. Анализ примеров перевода новостей с русского языка на китайский

Применение метода форенизации при переводе русских новостей на китайский язык

Стратегия форенизации означает такой метод перевода, при котором языковая форма или культурные коннотации, заключённые в языковой форме, максимально приближены к исходному языку. Например, традиционный китайский продукт 豆腐 (творог из соевых бобов) при переводе на русский язык передаётся с помощью транслитерации как «доуфу», что позволяет сохранить исконную национальную особенность китайского языка. После применения переводчиком форенизации читатели могут через форенизированный перевод познакомиться с иноземными обычаями и культурой, тем самым достигая цели культурного обмена. Кроме того, в процессе сопоставления перевода с оригиналом можно ощутить языковые особенности другой страны, что способствует обогащению выразительных средств родного языка.

Пример 1

Оригинал на русском языке: По словам Пескова, Президент России Владимир Путин, завершая рабочую программу в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, отправился в мужской монастырь Нило-Столобенская пустынь в Тверской области и окунулся в прорубь на Селигере в честь праздника Крещения Господня [8].

Перевод на китайский язык: 俄新社莫斯科1月19日电 俄总统新闻秘书佩斯科夫称，俄罗斯总统普京在完成圣彼得堡和列宁格勒州的工作安排后，前往特维尔州，在当地参观了尼尔·斯托洛布内男修道院，并参加了主显节沐浴，在谢利格尔湖的冰窟窿里浸洗 [9].

Выражение «праздник Крещения Господня» в данном случае переведено на китайский язык как «Чжусяньцзе» (кит. 主显节 – праздник Богоявления). Этот термин имеет греческое происхождение. Начиная с IV века н.э. восточные церкви в ночь празднования Богоявления совершают чин освящения воды в память о крещении Иисуса Христа в реке Иордан. В день Богоявления верующие Русской православной церкви погружаются в ледяную воду, стремясь обрести духовное очищение в студёной воде. Для сохранения информации о религиозной культуре России в данном переводе была использована стратегия форенизации. Читатель, обращаясь к контексту, может понять, что термин «Чжусяньцзе» (кит. 主显节) связан с религиозным праздником. Такой подход позволяет соблюсти уважение к исходной культуре и в то же время способствует доступности и пониманию текста широкой аудиторией.

Пример 2

Оригинал на русском языке: В. Путин: Земля – колыбель человечества, наш общий дом, и все мы – её равноправные жители. Уверен, эту точку зрения разделяет большинство людей на планете. Однако страны, причисляющие себя к так называемому золотому миллиарду, похоже, так не считают [10].

Перевод на китайский язык: 地球是人类的摇篮，是我们共同的家园，我们都是地球上拥有平等权利的居民。我相信，世界上大多数人都赞成这一观点。然而，那些自诩为"黄金十亿人"的国家似乎不这么认为 [11].

Понятие «золотой миллиард» было впервые предложено российским писателем В. Цикуновым в его книге, изданной в 1990 году. Согласно данной концепции, наиболее обеспеченная часть мирового населения (около одного миллиарда человек, проживающих в основном в Северной Америке, Западной Европе и некоторых развитых странах) потребляет бóльшую часть мировых ресурсов и пользуется высоким уровнем жизни. В то же время, осознавая ограниченность ресурсов, эта группа начинает стремиться к расширению контроля над остальными регионами мира с целью сохранения собственного привилегированного положения. В данном переводе новостного текста применён приём форенизации при передаче понятия «золотой миллиард», что позволяет сохранить культурные особенности и языковой стиль оригинала, давая читателю возможность ощутить уникальное очарование русской культуры.

Применение метода доместикации при переводе русских новостей на китайский язык

Доместикация представляет собой переводческую теорию, ориентированную на культуру целевого языка: она требует от переводчика сближения с читателем на языке перевода и использования привычных для этого читателя способов выражения для передачи исходного текста. Данный метод является магистральным направлением в рамках культурно ориентированной переводческой деятельности. По сравнению с такими переводческими приёмами, как буквальный и смысловой перевод, метод доместикации уделяет повышенное внимание информации, лежащей на культурном уровне. В процессе перевода переводчик должен не только корректно выбрать средства целевого языка, но и постоянно учитывать стилистические особенности этого языка.

Пример 3

Оригинал на русском языке: Заместитель министра иностранных дел России Александр Грушко заявил, что в Парламентской ассамблее Совета Европы «как грибы после дождя появляются антироссийские доклады» [12].

Перевод на китайский язык: 俄罗斯副外长亚历山大·格鲁什科表示，欧洲委员会议会大会（PACE）上出现的反俄报道如雨后春笋般涌现 [13].

В данном российском новостном сообщении встречается русская пословица «как грибы после дождя» (обозначает быстрый и массовый рост). Переводчик применил здесь стратегию доместикации и передал русскую пословицу с помощью китайской идиомы «бамбуковые побеги после дождя» (кит. 雨后春笋). Хотя при этом был изменён исходный образ, содержащийся в русской пословице, выражение «бамбуковые побеги после дождя» лучше помогает китайской аудитории уловить смысл передаваемой в новости информации и способствует его восприятию китайскими читателями.

Пример 4

Оригинал на русском языке: В условиях международной турбулентности российско-китайские отношения достойно проходят испытания стремительными переменами в мире, демонстрируя прочность и стабильность, переживают наилучший период в своей истории [14].

Перевод на китайский язык: 面对动荡变革的世界格局，中俄关系经受住国际风云变幻考验，凸显出稳定、坚韧的特质，正处于历史最好水平 [15].

В данном контексте выражение «стремительная перемена» имеет буквальное значение «быстрые изменения». При переводе на китайский язык переводчик применил стратегию доместикации (адаптации), предложив вариант «ветры и облака перемен» (кит. 风云变幻). В традиционной китайской культуре образы «ветра» (кит. 风) и «облаков» (кит. 云) в литературе зачастую символизируют нестабильность и перемены в политической ситуации. Например, идиома «внезапные ветры и облака» (кит. 风云突变) используется для описания внезапных изменений в обстановке. Таким образом, фраза «风云变幻» метафорически передает стремительную изменчивость современного мира, создавая яркий визуальный образ. Четыре иероглифа кажутся лаконичными, однако они заключают в себе глубокий культурный подтекст и выразительное языковое мастерство.

Эта статья посвящена изучению конкретного влияния культурных различий между Россией и Китаем на процесс перевода новостей с русского языка на ки-

тайский и, исходя из этого, предлагает соответствующие стратегии перевода. Путем сравнительного анализа различий в культурных представлениях (например, символического значения таких животных, как медведь и овца) и религиозных различий (православия и китайских традиций буддизма, даосизма и конфуцианства) в данной статье раскрываются внутренние механизмы, приводящие к семантическому несоответствию, неверному восприятию аудиторией и смещению эмоциональной направленности при переводе новостей. На материале переводов новостных текстов из авторитетных источников в работе эмпирически проверяется эффективность применения стратегий форенизации и доместикации при переводе русских новостей на китайский язык. Подтверждается, что эти две стратегии не являются абсолютно противоположными, а представляют собой взаимодополняющую систему, позволяющую гибко выбирать подход в зависимости от культурного контекста, функций текста и ожиданий целевой аудитории.

Результаты исследования показывают, что при переводе русскоязычных новостей на китайский язык в условиях китайско-российских культурных различий в Китае чаще применяется стратегия форенизации, направленная на максимально точную передачу содержания исходного новостного материала. Наряду с этим в новостном переводе регулярно используются такие традиционные переводческие приёмы, как добавление, опущение и добавление комментариев. Безусловно, выбор между доместикацией и форенизацией является выбором переводческой стратегии, и нельзя говорить о её правильности или неправильности. Переводчик должен обладать развитым культурным сознанием и, исходя из контекста, выбирать наиболее подходящую стратегию для передачи информации исходного текста, применяя соответствующие переводческие техники с целью достижения оптимального эффекта новостной коммуникации. Вышеизложенные результаты свидетельствуют о выполнении всех задач, поставленных в исследовании, и демонстрируют полноту настоящей работы как в теоретическом построении, так и в практической верификации.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны со следующими направлениями: расширение корпуса анализируемых материалов за счёт включения новостей социальной, научно-технической, спортивной и других тематик для проверки универсальности предложенной стратегической системы; проведение эмпирических исследований (например, опросов читательского восприятия, экспериментов с айтрекингом) для количественной оценки коммуникативной эффективности форенизированных и доместицированных переводов в различных аудиторных группах; расширение исследований переводческих стратегий на макроуровень, включая формирование медийного дискурса Китая и России и конструирование национального имиджа. Можно прогнозировать, что по мере углубления китайско-российского всеобъемлющего стратегического взаимодействия в новую эпоху исследования перевода новостей с учётом культурных различий будут развиваться в направлении большей детализации, эмпирической обоснованности и междисциплинарности.

Библиографический список

1. Цзюй Ч. Различия и интеграция символических значений животных в китайской и российской национальной культурной традиции (на примере пословиц и поговорок). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 559–561.
2. Денисенко М.Ю. Влияние конфессионального фактора на формирование цивилизационной идентичности в России. *Наука. Инновации. Технологии*. 2008; № 1: 147–150.
3. Лю Ян, Цзюй Ч., Миронова А.А. Проблемы перевода русских идиом на китайский язык и пути их решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 579–583.
4. Исаева З.Т., Муминова Г.Т. Публицистический перевод: особенности перевода текстов СМИ. *CAJEI*. 2025; № 11: 175–178.
5. Алексеева И.С. *Профессиональный перевод*: учебник переводчика. Москва: Союз, 2004.
6. Шелестюк Е.В., Гриценко Э.Д. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки. *Вестник ЧелГУ*. 2016; № 4 (386): 202–207.
7. Venuti L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995.
8. Владимир Путин поучаствовал в крещенских купаниях на Селигере. *РИА Новости*. 2018; 19 января. Available at: https://ria.ru/20180119/1512899163.html
9. 俄总统新闻秘书: 普京参加主显节沐浴并浸入谢利格尔湖的冰窟窿. *俄罗斯卫星通讯社*. 2018; 19 января. Available at: https://sputniknews.cn/20180119/1024513838.html
10. *Интервью информационному агентству Синьхуа*. 2024; 15 мая. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/74027
11. 俄罗斯总统普京新华社专访. *新华网*. 2024; 15 мая. Available at: https://www3.xinhuanet.com/20240515/c73e9ed0eef7477aa54c80ad4cd7f4d7/c.html
12. В МИД заявили о процедурах против России в ПАСЕ. *ТВ Центр*. 2021; 1 марта. Available at: https://www.tvc.ru/news/show/id/205147/
13. 俄高官：俄罗斯应准备好退出欧洲委员会议会大会. *环球网*. 2021; 2 марта. Available at: https://m.huanqiu.com/article/428dZRI55Hx
14. Отношения России и КНР демонстрируют прочность, заявили Путин и Си Цзиньпин. *РИА Новости*. 2024; 16 мая. Available at: https://ria.ru/20240516/kitay-1946425796.html
15. 中华人民共和国和俄罗斯联邦在两国建交75周年之际关于深化新时代全面战略协作伙伴关系的联合声明. *中国政府网*. 2024; 16 мая. Available at: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202405/content_6951404.htm

References

1. Czyuj Ch. Razlichiya i integraciya simvolicheskih znachenij zhivotnyh v kitajskoj i rossijskoj nacional'noj kul'turnoj tradicii (na primere poslovic i pogovorok). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 559-561.
2. Denisenko M.Yu. Vliyanie konfessional'nogo faktora na formirovanie civilizacionnoj identichnosti v Rossii. *Nauka. Innovacii. Tehnologii*. 2008; № 1: 147-150.
3. Lyu Yan, Czyuj Ch., Mironova A.A. Problemy perevoda russkih idiom na kitajskij yazyk i puti ih resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 579-583.
4. Isaeva Z.T., Muminova G.T. Publicisticheskij perevod: osobennosti perevoda tekstov SMI. *CAJEI*. 2025; № 11: 175-178.
5. Alekseeva I.S. *Professional'nyj perevod*: uchebnik perevodchika. Moskva: Soyuz, 2004.
6. Shelestyuk E.V., Gricenko `E.D. O forenizacii i domestikacii v perevode i vozmozhnostyah ih lingvisticheskoj ocenki. *Vestnik ChelGU*. 2016; № 4 (386): 202-207.
7. Venuti L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995.
8. Vladimir Putin pouchastvoval v kreschenskih kupaniyah na Seligere. *RIA Novosti*. 2018; 19 yanvarya. Available at: https://ria.ru/20180119/1512899163.html
9. 俄总统新闻秘书: 普京参加主显节沐浴并浸入谢利格尔湖的冰窟窿. *俄罗斯卫星通讯社*. 2018; 19 yanvarya. Available at: https://sputniknews.cn/20180119/1024513838.html
10. *Interv'yu informacionnomu agentstvu Sin'hua*. 2024; 15 maya. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/74027
11. 俄罗斯总统普京新华社专访. *新华网*. 2024; 15 maya. Available at: https://www3.xinhuanet.com/20240515/c73e9ed0eef7477aa54c80ad4cd7f4d7/c.html
12. V MID zayavili o procedurah protiv Rossii v PASE. *TV Centr*. 2021; 1 marta. Available at: https://www.tvc.ru/news/show/id/205147/
13. 俄高官：俄罗斯应准备好退出欧洲委员会议会大会. *环球网*. 2021; 2 marta. Available at: https://m.huanqiu.com/article/428dZRI55Hx
14. Otnosheniya Rossii i KNR demonstriruyut prochnost', zayavili Putin i Si Czin'pin. *RIA Novosti*. 2024; 16 maya. Available at: https://ria.ru/20240516/kitay-1946425796.html
15. 中华人民共和国和俄罗斯联邦在两国建交75周年之际关于深化新时代全面战略协作伙伴关系的联合声明. *中国政府网*. 2024; 16 maya. Available at: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202405/content_6951404.htm

Статья поступила в редакцию 11.08.26

УДК 811.512.145

***Abdullina L.R.**, Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Ufa, Russia), E-mail: leysanabdullina24@yandex.ru*

PHONETIC AND MORPHOLOGICAL ADAPTATION OF ZABOLOTNYE TATAR OIKONYMS IN WRITTEN SOURCES (17TH–21ST CENTURIES). The article is devoted to the examination of the phonetic and morphological adaptation of settlement names of the Zabolotnye (Eskalba/Yaskalba) Tatars in printed and handwritten sources of the 17th–21st centuries. The novelty of the research is determined by the involvement of material in the Old Tatar language-namely, Muslim metrical books (vital records) of the Eskalba Volost of the Tobolsk Governorate (1838-1862), which contain records of oikonyms in the Tatar language. The author establishes that the phonetic adaptation of the Zabolotnye Tatar oikonyms was non-linear and unstable, whereas the morphological adaptation followed a consistent sequence of stages-from the mechanical transfer of Turkic structures through suffixal unification (using the formant *-sk-*) to contemporary stabilization. At the present stage, some oikonyms have lost their suffixes and transitioned into the category of nouns, while others have retained their adjectival form. Despite grammatical assimilation, the Turkic root of the names has been preserved, which indicates the resilience of the substrate during prolonged language contact. The research findings can be utilized in further studies on historical toponymy, Turkic-Russian language contact, and linguistic source studies, as well as in the development of training courses on regional toponymy and the history of the Tatar people.

Keywords: **toponymy, oikonyms, source studies, written sources, Muslim metrical books, Tobolsk Governorate, Zabolotnye Tatars, phonetic adaptation, morphological adaptation, language contacts**

***Л.Р. Абдуллина**, канд. юр. наук, ст. преп., Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, E-mail: leysanabdullina24@yandex.ru*

ФОНЕТИЧЕСКАЯ И МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОЙКОНИМОВ ЗАБОЛОТНЫХ ТАТАР В ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ (XVII –XXI ВВ.)

Статья посвящена рассмотрению фонетической и морфологической адаптации названий населенных мест заболотных (эскалбинских/ясколбинских) татар в печатных и рукописных источниках XVII–XXI вв. Новизна исследования определяется привлечением материала на старотатарском языке – мусульманских метрических записей Эскалбинской волости Тобольской губернии (1838**–**1862 гг.), в которых зафиксированы ойконимы на татарском языке. Автор установил, что фонетическая адаптация ойконимов заболотных татар была нелинейной и нестабильной, тогда как морфологическая подчинялась последовательной смене этапов: от механического переноса тюркских конструкций через суффиксальную унификацию (формант -ск-) к современной стабилизации. На современном этапе часть ойконимов утратила суффиксы и перешла в разряд существительных, тогда как другие сохранили адъективную форму. Несмотря на грамматическую ассимиляцию, тюркская основа названий сохранилась, что свидетельствует об устойчивости субстрата при долгом языковом контакте. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейших *изысканиях по исторической топонимике, тюркско-русскому языковому контакту, лингвистическому источниковедению,* а также при разработке учебных курсов по региональной топонимике и истории татарского народа.

Ключевые слова: **топонимия, ойконимы, источниковедение, письменные источники, мусульманские метрические книги, Тобольская губерния, заболотные татары, фонетическая адаптация, морфологическая адаптация, языковые контакты**

Актуальность исследования определяется тем, что русскоязычная фиксация ойконимов заболотных татар представляет собой уникальный материал для изучения процессов языкового контакта, отражающий столкновение двух лингвистических систем на протяжении более чем трёх столетий – с конца XVII в. вплоть до начала XXI в. Сравнительный анализ записей рубежа XVII–XVIII вв. [1], материалов 1850–1912 гг. [2–6] и современных данных [7] позволяет проследить эволюцию письменной фиксации одного и того же круга топонимов. С одной стороны, делопроизводители стремились адаптировать незнакомые тюркские наименования под привычные нормы русской грамматики и фонетики. С другой стороны, коренное население продолжало сохранять и передавать устную традицию именования своих селений, что обусловило высокую вариативность на всех этапах.

Научная новизна исследования обусловлена применением оригинальной методики: в качестве эталонной модели для оценки адаптационных процессов впервые привлекаются татарские наименования, зафиксированные в арабской графике в Эскалбинских метрических книгах (1838–1862 гг.). Данный источник, ранее не вовлекавшийся в топонимический анализ, позволяет установить исконную звуковую и словообразовательную структуру ойконимов и сопоставить её с русскоязычными вариантами: Вәрмәкле – Вармахлинские юрты, Вәчер – Ачирские юрты, Исәмәт – Иземетские, Ишмән – Ишменевские юрты, Йазкалбы // Йазкалбый // Йаскалбы – Эскалбинские юрты, Йаман авыл – Яманаульские юрты, Йанкутум // Йаңтум – Янгутумские юрты, Кускуркүл – Кускургульские юрты, Лаймтамак – Лайтамакские юрты, Наскы – Носкинские юрты, Сәед – Сеитовские юрты, Тәбкен – Тапкинские юрты, Тәбкенбаш // Тәбкенпаш – Топкинбашевские юрты [8]. Ценность работы состоит не только во введении в научный оборот нового материала, но и в создании воспроизводимой методики сравнительного анализа разноязычных письменных источников, применимой для изучения других полиэтничных регионов.

Привлечение этих данных выполняет ключевую функцию. Татарские названия выступают в роли «эталонной» фонетической и морфологической модели, позволяя точно определить, какие именно звуки и структуры подверглись адаптации в русской делопроизводственной традиции. Сопоставление оригинальных татарских форм и их русскоязычных адаптаций позволяет выявить как степень фонетической и морфологической русификации топонимической системы, так и устойчивость тюркского субстрата в условиях длительного языкового контакта.

Отдельно отметим, что в работе анализируются письменные фиксации топонимов, извлечённые из официальных источников. В качестве исходной модели для оценки адаптационных процессов принимаются татарские наименования, зафиксированные в метрических книгах. Следовательно, исследование ограничено сопоставлением письменных вариантов и не привлекает устные данные, даже если последние могли фиксироваться в некоторых источниках.

Цель исследования – выявление закономерностей фонетической и морфологической адаптации ойконимов заболотных татар в русскоязычной письменной традиции на протяжении конца XVII – начала XXI в. на основе сопоставления разновременных источников.

Для достижения цели сформулированы следующие **задачи**: 1) систематизировать варианты фиксации ойконимов заболотных татар в русскоязычных источниках конца XVII – начала XXI в., представить их в хронологической последовательности; 2) транслитерировать татарские наименования, зафиксированные в арабской графике в Эскалбинских метрических книгах (1838–1862 гг.), на кириллицу с сохранением фонетических и морфологических особенностей исходных форм; 3) выявить особенности фонетических изменений и механизмы морфологической адаптации ойконимов в русской письменной традиции; 4) интерпретировать полученные лингвистические данные как отражение длительного тюркско-русского языкового контакта, оценив степень сохранности субстратной основы.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит вклад в изучение процессов языковой адаптации в условиях длительного тюркско-русского контакта. Предложенная методика сопоставительного анализа, опирающаяся на привлечение арабографичных метрических записей в качестве эталонной модели, позволяет более точно реконструировать исходные формы ойконимов и верифицировать варианты, зафиксированные в русскоязычных источниках. Тем самым исследование расширяет представления о механизмах фонетической и морфологической адаптации иноязычных топонимов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов в региональных историко-топонимических работах. Систематизированные хронологические данные могут быть использованы при составлении топонимических справочников и комментариев к переизданиям исторических источников. Материалы статьи также могут найти применение в образовательном процессе при подготовке учебных курсов по топонимике, исторической лингвистике и источниковедению.

В статье использован комплексный методологический подход, включающий сравнительно-исторический и сопоставительный методы, метод лингвистической реконструкции, источниковедческий анализ, а также элементы хронологического анализа.

Заболотные татары – обособленная этнографическая группа сибирских татар, исторически сложившаяся в заболоченной местности Иртыша и Тобола. Жители данных поселений говорят на заболотном говоре тоболо-иртышского диалекта. Д.Г. Тумашева отмечает, что «заболотный говор распространен на низменной территории левобережья Иртыша, ограниченной с юга р. Тоболом. На севере татарские селения достигают 58° 40' с.ш., т. е. северной границы распространения татар. На этой низменной местности, представляющей собой сплошные торфяные болота, протекают реки системы Иртыша: Алымка, ее притоки Носка, Иземеть, притоки Носки: Лайма, Носкинбаш и др. На берегах рек и озер этой обширнейшей территории расположено около 15 татарских деревень, относящихся к Вармахлинскому, Ушаровскому (в прошлом Субаревскому) и Сеитовскому сельским советам» [9].

Длительная географическая изоляция способствовала сохранению архаичных черт диалекта и устойчивой устной традиции топонимии. Именно этот замкнутый ареал позволяет рассматривать ойконимы заболотных татар как наиболее достоверный источник для реконструкции процессов языкового контакта.

Фонетическая адаптация

Фонетическая адаптация ойконимов заболотных татар в русских текстах представляет собой процесс длительной «притирки» двух звуковых систем. Анализ материалов позволяет выделить несколько особенностей:

1. Чередование начальных В- и А-

Вәрмәкле: *Вармаклинскія → Армахлинские // Вармахлинские → Армаклинскія // Вармаклинскія → Вармахлинскія → Вармаклинскія → Вармаклинские → Вармахли*

Вәчер: *Вачирские → Ачирскія → Ачаирскія // Ачирскія // Вацыр // Вачирскія → Ачирскія → Ачирскія → Вачирские → Ачиры*

Данное явление имеет в своей основе **фонетическую редукцию**, при которой губно-губной согласный в слабой позиции перед гласным мог ослабляться до полного исчезновения, а оставшийся гласный воспринимался русскими писцами как начало слова. В отличие от однонаправленной утраты йотации, чередование В- / А- демонстрирует **нелинейный и возвратный характер**: устная традиция коренного населения периодически «прорывалась» в официальные списки, возвращая утраченный согласный (как в случае *Вачирские* в 1924 г. или *Вармахлинскія* в 1903 г.), однако в конечном итоге письменная административная традиция закрепляла одну из двух форм: либо с В- (*Вармахли*), либо с А- (*Ачиры*). Кроме того, при утрате начального В- тюркский мягкий гласный *ә* в русской передаче подвергался веляризации, переходя в твердый *а* (*Армахлинские* вместо *Эрмахлинские*), что говорит о нивелировании тюркского сингармонизма в процессе адаптации.

2. Чередование начальных *Я- / Е- / Э-*

Йазкалбы // Йазкалбый // Йаскалбы: *Яскалбински → Эскалбинскія → Ескалбинские → Эскалбинская → Эскалбинскія → Эскалбинские*

Йаман авыл: *Еманаул → Яманаульскія → Яманаульские → Яманаульскія → Еманаульскія → Еманаульскія*

Данное чередование является отражением процесса утраты йотации в русском восприятии тюркских слов. В ряду *Йазкалбы* процесс носит **необратимый и линейный характер**: начальное Я- (зафиксированное в XVII в. как *Яскалбински*) уже к 1850 г. полностью утрачивает йотацию, переходя в Э- (*Эскалбинскія*), и в дальнейшем лишь варьируется между Э- и Е-.

В ряду *Йаман авыл* наблюдается **возвратная динамика:** первичная утрата йотации в XVII в. (*Еманаул*) сменяется временным восстановлением йотированного произношения в 1850–1893 гг. (*Ямanаульскія*), что, вероятно, связано с активным влиянием устной традиции коренного населения в период проведения переписей. Однако к 1903 г. письменная традиция возвращает форму с утраченной йотацией (*Еманаульскія*).

В следующем ряду **начальный согласный Й- не претерпел изменений** (он всегда передавался через Я-):

Йанкутум // Йаңтум: *Ямгутинскія → Ямгутинские → Янгутинскія // Янгитумския → Ямгутусскія → Янгутинскія → Янгутинские // Янгитумские → Янгутум*

3. Передача тюркского мягкого (переднерядного) гласного *ə*

– **передача *ə* через *-е- (э-) / -а- / -я-***

Исәмәт: *Иземетовыя → Изематския // Исеметския → Иземятскія → Изематскія → Изематские → Иземеть*

– **передача *ə* во втором слоге через устойчивое *-е-***

Ишмән: *Ишменевыя → Ишменевские → Ишменевскія → Ишменевскія → Ишменевские → Ишменева*

В случае *Ишмән* корневой *ə* на протяжении всего периода передается исключительно через русское -е- (*Ишмен-*), без колебаний. Это объясняется тем, что после согласного *ш* и перед носовым *н* гласный *ə* в русском восприятии ближе всего к *е*.

4. Чередование -у- / -о- в первом слоге

Кускуркүл: *Кускургульскія → Коскургульскія // Кускургульская → Кускургульскія → Кускургульскія → Коскургульские → Кускургуль*

Данный ряд демонстрирует, что адаптация тюркских огубленных гласных в русской письменной традиции представляла собой длительный и нелинейный процесс, в ходе которого на протяжении всего XIX в. сосуществовали две конкурирующие стратегии (передача через -у- и через -о-). В конечном итоге к XX в. закрепилась форма с -у-, что свидетельствует о том, что при адаптации данного топонима устная традиция (сохранявшая огубленный характер гласного) одержала победу над стремлением к его редукции.

5. Адаптация тюркского носового *ң*

В ряду Йанкутум // Йаңтум: *Ямгутинскія → Ямгутинские → Янгутинскія // Янгитумския → Ямгутусскія → Янгутинскія → Янгутинские // Янгитумские → Янгутум* мы наблюдаем передачу специфического тюркского носового согласного *ң*. В русском языке этот звук не имеет самостоятельной графической и фонетической нормы, поэтому писцы передавали его двумя альтернативными способами:

– через губно-губной -м-: *Ямгутинскія* (отражение попытки передать носовой характер звука через губной носовой);

– через переднеязычный -н-: *Янгутинскія*.

В конечном итоге в современной форме *Янгутум* закрепился вариант с -н-, что свидетельствует о победе стратегии упрощения и адаптации под русскую артикуляционную базу.

6. Оглушение звонкого согласного в начале корня

Тәбкенбаш // Тәбкенпаш: *Тапинбаш → Тяпкинбашскія → Тяфкинбажскія → Тяпкинбашские → Топкинбашева*

Тәбкен: *Тяпкинскія → Тапкинские → Тяпкинскія → Тапкинскія → Тапкинскія → Тяпкинские → Топкинская*

В рядах исконное *Тәб-* подвергается адаптации. В вариантах *Тапинбаш*, *Тяпкинбашскія* и *Тяпкинскія* наблюдается оглушение. В русском языке звонкие согласные в слабой позиции (перед глухими или в начале слога) подвергаются регрессивной или прогрессивной ассимиляции. В данном случае *б → п* становится устойчивой чертой для обоих топонимов.

Однако в случае с топонимом Тәбкен фиксируется уникальный переход Тап- → Топ-, который выходит за рамки чисто фонетических закономерностей. Анализ позволяет предположить влияние **народной этимологии**, *при которой тюркский корень был переосмыслен через русское топь (болото), что подтверждается заболоченным характером местности.*

Кроме того, в ойконимах имеются следы местного наречия, а именно: оглушение (Тәбкенпаш), цоканье (Вацыр) и спирантизация губно-губного звука *п* (Тяфкинбажскія).

Представляет интерес переосмысление корня через русский гидроним.

Наскы: *Наскинские* → на речке *Носке → Носкинскія → Носкинскія → Носкинскія → Носкинские → Носкинская*

В «Чертежной книге Сибири» С.У. Ремезова топоним фиксируется как *Наскинские*. Эта форма **максимально точно** передаёт исходное *Наскы.* Начиная с середины XIX в. форма *Наскинские* последовательно заменяется на *Носкинскія* (с корнем *Носк-*). Это изменение **не может быть объяснено фонетическими законами**, так как переход *а → о* в первом слоге не является регулярным для русского языка. Единственным убедительным объяснением является **гидронимическая аналогия**: селение располагалось на реке *Носке* («при рч. Носке»), и русские делопроизводители сознательно «подтянули» название селения под уже существовавший и привычный русский гидроним, сделав *Наскинские → Носкинские*.

Морфологическая адаптация

В отличие от фонетической адаптации, где наблюдается высокая вариативность и реверсивное влияние устной традиции, морфологическая русификация топонимических единиц заболотных татар носила последовательный и целенаправленный характер. Ядром этого процесса стало активное обрастание тюркских корней русскими словообразовательными средствами, что позволяло интегрировать чуждые ономастические модели в парадигматическую систему русского языка. В рассматриваемый период (с конца XVII в. по начало XXI в.) этот процесс прошел три взаимосвязанных этапа, каждый из которых отражен в динамике письменной фиксации ойконимов.

На начальном этапе (конец XVII – первая половина XIX в.), зафиксированном в чертежной книге С.У. Ремезова и ревизских сказках, тюркские топонимы передавались в виде конструкций *Наскибашевы юрты*, *Тапинбаш юрты*. Морфологическая структура здесь еще не подчинена русским грамматическим нормам, однако уже прослеживается попытка механической адаптации через русские родовые определители (*юрты*).

Второй этап охватывает период с середины XIX по начало XX века, и здесь наблюдается использование суффиксального словообразования. Главным инструментом русификации в это время становится формант -ск-, с помощью которого от тюркских основ образовывались относительные прилагательные. Они согласуются по роду, числу и падежу с сопровождающими их существительными (*юрты*, *волость*). Например: Вәрмәкле – Вармаклинскія, Исәмәт – Иземетскія, Йазкалбы – Эскалбинскія. Если же тюркское название было сложным, двусоставным (как Тәбкенбаш), его начинали воспринимать как единый корень, при этом использовался словообразовательный суффикс – Тяпкинбашскія.

Отличительная черта этого периода – появление пространственных определителей Больше- и Мало-. Через них единые тюркские поселения дробили на административные куски, сохраняя исходный корень. Отсюда возникали пары типа Больше-Коскургульскія и Мало-Кускургульские юрты.

Орфографические колебания между окончаниями *-ския* (церковнославянская традиция) и *-ские* (светская) в этот период отражают нестабильность канона канцелярского языка, но не затрагивают саму морфологическую основу адаптации.

Современный этап отличается не столько появлением новых моделей адаптации, сколько отбором и закреплением уже сложившихся. В морфологическом плане процессы стабилизируются, и здесь прослеживаются две разнонаправленные тенденции. Первая – отказ от искусственных суффиксальных наращений и переход ойконима в класс существительных. Подобный сдвиг можно рассматривать как свидетельство полного грамматического освоения: русский язык перестаёт нуждаться в маркировании «чужеродности» через адъективную форму. Так появляются село Сеиты (прежде Сеитовские юрты) и село Кускургуль (Кускургульские юрты).

Вторая тенденция, напротив, ведёт к консервации прилагательного. Топоним застывает в адъективной форме, но при этом полноценно включается в русскую словоизменительную парадигму – склоняется, согласуется с родовым словом. По этому пути пошли названия типа деревня Топкинбашева и деревня Носкинская. Следовательно, на данном этапе система приходит к своего рода равновесию: часть единиц движется в сторону субстантивации, часть сохраняет адъективный статус, и оба варианта одинаково вписываются в нормы русского словоизменения.

Таким образом, фонетическая адаптация шла медленно, отражая устойчивость тюркского субстрата и длительную «притирку» двух звуковых систем. Морфологическая же адаптация оказалась иной по своей природе: именно она стала главным механизмом интеграции ойконимов заболотных татар в русскую ономастическую традицию. Морфология дала быстрый и надёжный результат: через суффиксальное оформление и включение в русскую словоизменительную парадигму тюркские названия адаптировались к нормам русской грамматики, словообразования и словоизменения.

Таким образом, трёхвековая фиксация ойконимов заболотных татар в русской письменной традиции обнаруживает асинхронность фонетической и морфологической адаптации. Фонетический уровень демонстрирует процессы нелинейного и обратимого характера: чередование начальных согласных, вариативную передачу огубленных и переднерядных гласных и т. д. Морфологическая адаптация, напротив, подчинена чёткой стадиальной логике: от механического переноса тюркских конструкций (XVII в.) через суффиксальную унификацию формантом -ск- (XIX – начало XX в.) к современной стабилизации в виде субстантивных или адъективных форм.

Вместе с тем фиксируются случаи, выходящие за рамки собственно лингвистических правил. Например, влияние народной этимологии (Тап- → Топ-) указывает на значимость экстралингвистических факторов, в частности, ландшафтных реалий.

Следовательно, несмотря на полную грамматическую ассимиляцию, корневая тюркская основа большинства ойконимов сохраняет устойчивость, что свидетельствует о высокой степени сохранности субстрата в полиэтничном пространстве Западной Сибири и позволяет рассматривать весь данный материал как репрезентативную модель длительного языкового контакта. Кроме того, можно представить всю хронологию фиксации топонимов заболотных татар в русскоязычных источниках в виде таблицы.

Хронология фиксации топонимов заболотных татар в русскоязычных источниках (1697–2026 гг.)

1697-1711	1850	1868-1869	1893	1903	1912	1924	2026
Яскалбински	Эскалбинскія	Ескалбинские	–	Эскалбинская	Эскалбинскія	Эскалбинские юрты	–
Сеитовы юрты	Сеитовыя	Сеитовские	–	–	Сеитовскія	Сеитовские; Мало-Сеитовские	Сеиты
Еманаул	Яманаульскія	Яманаульские	Яманаульскія	Еманаульскія	Еманаульскія	–	–
–	Кускургульскія	Кускургульские	Больше-Коскургульскія; Кускургульския (Мало-Кускургульския)	Кускургульскія	Кускургульскія	Коскургульские; Мало-Кускургульские	Кускургуль
–	Ямгутинскія	Ямгутинские	Янгутинскія // Янгитумския	Ямгутусскія	Янгутинскія,	Янгутинские // Янгитумские	Янгутум
–	Тяпкинскія	Тапкинские	Тяпкинскія; Тяпкинския 2-я	Тапкинскія	Тапкинскія	Тяпкинские-Большие; Тяпкинские-Малые	Топкинская
Лаимтамак, Лаимтамацкие	Лаинтоматскія	Лайтамацкие	Лайтаматскія // Лайматамаксkія	Лаитымамацкія	Лайматаманскія	Лайтамакские	Лайтамак
–	Вармаклинскія	Армахлинские // Вармахлинские)	Армаклинскія // Вармаклинскія	Вармахлинскія	Вармаклинскія	Вармаклинские	Вармахли
–	Ишменевыя	Ишменевские	Ишменевскія	Ишеневскія	Ишменевскія	Ишменевские	Ишменева
Вачирские	Ачирскія	–	Ачаирскія // Ачирскія // Вацыр // Вачирскія	Ачирскія	Ачирскія	Вачирские	Ачиры
–	Иземетовыя	–	Изематския // Исеметския	Иземятскія	Изематскія	Изематские	Иземеть
Наскинские	На речке Носке	–	Носкинскія	Носкинскія	Носкинскія	Носкинские	Носкинская
Тапинбаш	–	–	Тяпкинбашскія	-	Тяфкинбажскія	Тяпкинбашские	Топкинбашева

Библиографический список

1. Ремезов С.У. *Хорографическая чертежная книга Сибири* (1697–1711). Тобольск: Фонд «Возрождение Тобольска», 2013.
2. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. И-154 (Тобольская казенная палата). Оп. 8. Д. 569. *Ревизские сказки об инородцах Эскалбинской волости*.
3. *Список населенных мест. По сведениям 1868–1869 годов*. Санкт-Петербург: Центральный статистический комитет Министерства внутренних дел, 1871.
4. *Волости и населенные места 1893 года*. Санкт-Петербург: Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1894.
5. *Список населенных мест Тобольской губернии*. Губернский статистический комитет по распоряжению господина Тобольского губернатора. Тобольск: Губернская типография, 1904. 341 с.
6. *Список населенных мест Тобольской губернии*. Тобольский Губернский Статистический Комитет. Тобольск: Губернская Типография, 1912.
7. *Список населенных пунктов Тобольского округа Уральской области*. Тобольск: Издание редакции газеты «Бюллетень Окрисполкома», 1924.
8. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. И 636. *Мечеть Эскалбинских юрт Тобольского уезда Тобольской губернии*.
9. Тумашева Д.Г. *Диалекты сибирских татар. Опыт сравнительного исследования*. Казань: Издательство Казанского университета, 1977.

References

1. Remezov S.U. *Horograficheskaya chertezhnaya kniga Sibiri* (1697-1711). Tobol'sk: Fond «Vozrozhdenie Tobol'ska», 2013.
2. Gosudarstvennoe byudzhetnoe uchrezhdenie Tyumenskoj oblasti «Gosudarstvennyj arhiv v g. Tobol'ske». F. I-154 (Tobol'skaya kazennaya palata). Op. 8. D. 569. *Revizskie skazki ob inorodcah `Eskalbinskoj volosti*.
3. *Spisok naselennyh mest. Po svedeniyam 1868-1869 godov*. Sankt-Peterburg: Central'nyj statisticheskij komitet Ministerstva vnutrennih del, 1871.
4. *Volosti i naselennye mesta 1893 goda*. Sankt-Peterburg: Izdanie Central'nogo statisticheskogo komiteta Ministerstva vnutrennih del, 1894.
5. *Spisok naselennyh mest Tobol'skoj gubernii*. Gubernskij statisticheskij komitet po rasporyazheniyu gospodina Tobol'skogo gubernatora. Tobol'sk: Gubernskaya tipografiya, 1904. 341 s.
6. *Spisok naselennyh mest Tobol'skoj gubernii*. Tobol'skij Gubernskij Statisticheskij Komitet. Tobol'sk: Gubernskaya Tipografiya, 1912.
7. *Spisok naselennyh punktov Tobol'skogo okruga Ural'skoj oblasti*. Tobol'sk: Izdanie redakcii gazety «Byulleten' Okrispolkoma», 1924.
8. Gosudarstvennoe byudzhetnoe uchrezhdenie Tyumenskoj oblasti «Gosudarstvennyj arhiv v g. Tobol'ske». F. I 636. *Mechet' `Eskalbinskih yurt Tobol'skogo uezda Tobol'skoj gubernii*.
9. Tumasheva D.G. *Dialekty sibirskih tatar. Opyt sravnitel'nogo issledovaniya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1977.

Статья поступила в редакцию 04.08.26

УДК 82

***Wang Zeyu**, Senior Lecturer, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: wangzeyujc@163.com*
***Xue Xiwen**, Lecturer, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: 6420210030@smbu.edu.cn*

FEATURES AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN SLAVIC LITERARY CRITICISM IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL LITERARY PROCESS. The article studies the theoretical foundations of modern Slavic literary studies. The work aims to analyze the key concepts and methodological approaches in contemporary Slavic literary criticism. In the research, the following tasks have been accomplished: the main theoretical provisions of Slavic literary criticism are systematized; the peculiarities of the interdisciplinary approach in literary research are identified; the role of national specificity in the formation of theoretical concepts is analyzed; the main directions of development of modern Slavic literary theory are determined. The scientific novelty of the paper lies in the comprehensive approach to studying the theoretical foundations of Slavic literary studies and identifying its distinctive features within the context of world literary thought. The developed methodology can be applied in the study of theoretical problems of modern literature; research in the history of literary studies; intercultural communication studies. The work contributes to the development of a new understanding of the mechanisms of literary theory development and expands the existing knowledge about the specifics of Slavic literary studies as a unique phenomenon in the global humanitarian thought.

Keywords: **modern Slavic literary criticism, literary process, transculturality, literariness**

***Ван Цзэюй**, ст. преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: wangzeyujc@163.com*
***Сюэ Сивэнь**, преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 6420210030@smbu.edu.cn*

ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СЛАВЯНСКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена исследованию теоретических основ современного славянского литературоведения. Цель работы – анализ ключевых концепций и методологических подходов в современном славянском литературоведении. В ходе исследования систематизированы основные теоретические положения славянской литературной критики; выявлены особенности междисциплинарного подхода в литературоведческих исследованиях; проанализирована роль национальной специфики в формировании теоретических концепций; определены основные направления развития современной славянской литературной теории. Научная новизна исследования определяется комплексным анализом теоретических основ славянского литературоведения в контексте мировой литературной мысли. Подобный подход позволил выявить его специфические черты и особенности. Разработанная методология открывает возможности для изучения теоретических проблем современной литературы, проведения историко-литературоведческих исследований, а также анализа процессов межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **современное славянское литературоведение, литературный процесс, транскультурность, литературность**

Работа выполнена при поддержке гранта в рамках Программы Гуандунской провинции по повышению качества преподавания и реформированию образования в бакалавриате на 2023 год

Актуальность исследования определяется усилением научного интереса к процессам эволюции современной литературной теории, а также к её функциональной значимости в установлении межкультурного взаимодействия. Славянское литературоведение представляет собой самобытный феномен в структуре мировой гуманитарной мысли. Оно выступает перспективной областью научного поиска. Данная дисциплина аккумулирует достижения ряда смежных отраслей знания. На этой основе формируются оригинальные теоретические построения, обладающие самостоятельной концептуальной ценностью.

Цель исследования **–** многоаспектный анализ современного состояния славянского литературоведения, выявление его сущностных характеристик, определение места данной дисциплины в общей системе мировой литературоведческой мысли.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– исследовать исторические предпосылки формирования современного славянского литературоведения;

– выявить и систематизировать основные теоретические концепции и школы; проанализировать междисциплинарный характер славянской литературной мысли;

– определить роль славянского литературоведения в современном гуманитарном знании;

– изучить механизмы взаимодействия национального и универсального в славянской литературной теории.

Для достижения цели и решения задач в исследовании применяются историко-генетический метод для прослеживания эволюции славянской литературной критики и формирования её теоретических концепций, сравнительно-исторический анализ при сопоставлении различных национальных литератур и теоретических школ в мировом литературном процессе, системный подход для рассмотрения славянской литературной критики как целостной научной дисциплины. Дополнительно рассматривались научные публикации, статьи и обзоры, посвященные развитию технологий искусственного интеллекта и их интеграции в образовательные процессы.

Научная новизна работы видится в трёх основных результатах. Во-первых, систематизированы ключевые концепции современного славянского литературоведения. Во-вторых, выявлены ранее не рассматривавшиеся аспекты взаимодействия разных культурных традиций. В-третьих, определена роль междисциплинарного подхода в развитии теории литературы.

Теоретическая значимость работы складывается из нескольких составляющих. Во-первых, разработан новый подход к пониманию того, как именно эволюционирует теория литературы. Во-вторых, предложенное исследование уточняет и расширяет существующие представления о специфике славянского литературоведения. В-третьих, в работе закладываются методологические основания для изучения межкультурных коммуникаций в поле литературоведческого знания.

Практическая значимость работы определяется возможностями ее применения в нескольких направлениях. Сделанные выводы вполне могут быть использованы в преподавательской деятельности, в частности, в рамках курсов по теории литературы и культурологии. На их основе возможна подготовка методических пособий.

I. Контекст возникновения и модели становления современного славянского литературоведения

Глубокий историко-культурный контекст тысячелетнего развития России обусловлен сложившимися в её истории условиями синтеза восточно- и западноевропейских культурных традиций. Эта гибридная цивилизационная специфика, при всей своей самобытности, по своей сути остаётся одной из составляющих европейской культуры. С точки зрения статического подхода русская культура берёт своё начало на базе древнеславянской культурной традиции и по принципу «сверху вниз» активно ассимилирует различные этнокультурные формы, представленные европейской цивилизацией. В результате этого синтеза складывается уникальное культурное образование, вобравшее в себя западный рационализм и абстрактное мышление наряду с восточным мистицизмом и рефлексивным типом мышления. Эволюция данной культурной целостности отличается замедленным темпом. Вместе с тем она протекает в среде, где различные социальные формы сталкиваются, смешиваются, проникают друг в друга и движутся в едином потоке исторического развития.

Чтобы определить значение современного славянского литературоведения, нужно взглянуть на него с двух разных точек. Первая – сравнительная: через соотнесение с западной теорией литературы мы можем понять, какое место оно занимает в мировом литературном контексте. Это горизонтальный план. Вторая – историческая: изучая конкретные обстоятельства, в которых складывался этот феномен, мы выявляем его роль в эволюции русской литературной критики. Это вертикальный план.

Западная цивилизация, с одной стороны, воплощает модернистские установки эпохи Просвещения: внимание и стремление к свободе личности, равенству и справедливости, веру в человеческий разум, а также убеждённость в возможности преобразования жизни на основе рациональных принципов. С другой стороны, западная цивилизация отражает духовные устремления романтизма и мистицизма, нацеленные на реализацию нравственной чистоты и сакральности общества в реальной жизни. Тем самым она становилась образцом, отвечавшим жизненным идеалам русской интеллигенции. Уникальные идеи, глубоко укоренённые в историческом развитии России, а также опирающиеся на исключительное объективное материально-пространственное окружение и специфические условия, выступают важнейшими внутренними стимулами её развития и одновременно представляют собой неизбежные внутренние ограничители этого развития.

Для славянских народов XX в., ознаменовавшийся для большинства из них обретением государственной самостоятельности, стал временем масштабных потрясений и тяжелейших испытаний. Первая и Вторая мировые войны, драматическая эпопея борьбы с фашизмом, завершившийся крахом опыт строительства социализма – все это нашло отражение в потоке произведений разной идейной и эстетической направленности, ставших красноречивыми свидетельствами времени. Минувший век был плацдармом столкновения идеологий, и литература, оказавшись в гуще этого противоборства, испытывала сильнейшее давление [1, с. 129].

Интерес к психоанализу также стимулировал развитие новых форм литературного самосознания и самовыражения. Исследования в области теории литературы, базирующиеся на конструировании дискурса и дискурсивной практике, в своей научной рефлексии должны в полной мере опираться на перспективы дискурс-анализа и методы археологии знания. Поиски литературоведом собственных характеристик и закономерностей литературы следует начинать с анализа формальных особенностей и функций художественного произведения: его языка, стиля и структуры. Прошедший век стал своего рода трамплином для столкновения идеологий Востока и Запада; в условиях этой острой конкурентной борьбы литература также столкнулась с беспрецедентным давлением и испытаниями. При этом закономерности и анормативные тенденции в литературоведении как важнейшее ядро механизма текстового мышления породили бесконечное множество интерпретационных смыслов. Те исторические процессы, которые в академических исследованиях зачастую трактуются как «частные случаи», на деле обладают весьма глубокой исторической логикой.

Язык как инструмент мышления и средство коммуникации является основным носителем культурных смыслов. Будучи особой формой культуры, язык представляет собой одно из важнейших орудий «мягкой силы» [2, с. 193]. Рассматривая культурные векторы и политическую динамику на различных исторических этапах, будь то в глобальном или региональном масштабе, можно констатировать, что они в той или иной степени проникают во все сферы культурно-художественной деятельности, прямо или опосредованно определяя периодизацию, направленность, тематику и эстетические концепции культурных практик. Наиболее непосредственным образом подобное проникновение фикси-

руется в литературных произведениях. Славяноязычная литература возникла именно в этих условиях как проявление определённой исторической тенденции. С одной стороны, она берёт своё начало в славистике (которая хронологически представляет собой первый компонент славяноязычной литературы), с другой – её становление во многом обусловлено развитием сравнительно-исторической грамматики славянских языков. При этом сама сравнительно-историческая грамматика славянских языков сформировалась на базе сравнительно-исторической грамматики индоевропейских языков и славистики. Параллельно с развитием славистики и сравнительно-исторической грамматики славянских языков шло становление исторической грамматики славянских языков.

Литературный язык, выступающий носителем художественного произведения, сам по себе обладает смысловой неустойчивостью, поэтому его значение может быть относительно определено лишь в связи с языковой системой и контекстом восприятия. Среди наиболее влиятельных школ славянского литературоведения следует назвать формальную школу (представители: Р. Якобсон, В. Шкловский), которая делала акцент на формальном анализе литературного текста, уделяя особое внимание «литературности» произведения и эффекту «остранения»; Пражскую структуралистскую школу (представители: Я. Мукаржовский, Ю. Тынянов), привнёсшую в литературоведение структуралистский метод и глубоко исследовавшую структурные связи и глубинные смыслы литературного текста; Тартуско-московскую семиотическую школу (представитель: Ю. Лотман), опиравшуюся на семиотику как теоретическую базу и занимавшуюся анализом структуры и механизмов смыслообразования в литературных, художественных и культурных текстах.

О славянофильской литературной критике написано немало основательных работ, в которых убедительно определены её связи с эстетикой романтизма, движением русских любомудров 1820-х – 1830-х годов, с философией мифологии Шеллинга и другими философскими учениями Европы. В работах Б.Ф. Егорова, Ю.В. Манна, В.А. Кошелева, В.А. Котельникова, Г.В. Зыковой справедливо указывается неприятие славянофилами сугубо эстетического анализа художественных произведений и соотнесённость литературы с нравственными категориями. В большинстве случаев анализ славянофильской критики касался конкретных оценок различных литературных явлений и их связи с литературным процессом [3, с. 68]. Парадигма формирования современного славянского литературоведения конкретно проявляется в таких аспектах, как междисциплинарность, способность к межкультурной интерпретации и теоретическая инновационность. Прежде всего, становление и развитие современного славянского литературоведения немыслимо без междисциплинарных исследовательских подходов: в нём синтезированы теории и методы целого ряда научных дисциплин: языкознания, философии, эстетики, семиотики, что позволило выработать самобытную междисциплинарную исследовательскую парадигму. Так, Р. Якобсон, исходя из лингвистической перспективы, осуществлял функциональный анализ художественного текста в рамках литературоведческого поиска; Ю. Лотман, в свою очередь, применял семиотический метод для изучения структуры литературного текста и механизмов порождения смысла. Во-вторых, современное славянское литературоведение развивалось и развёртывалось в межкультурном контексте: оно вобрало в себя достижения литературной теории, сформировавшиеся в различных культурных средах, и акцентировало ценность смыслопорождения в процессе межкультурного перевода.

Тем самым сложилась межкультурная исследовательская парадигма, обладающая международным горизонтом и оказывающая значительное влияние на современные западные и в целом мировые дискуссионные площадки по вопросам литературы. Теоретическая инновационность проявляется в том, что, опираясь на традицию литературной теории, современное славянское литературоведение последовательно осуществляет теоретическое обновление, выдвигая ряд оригинальных литературоведческих идей и методов, таких как «литературность», «остранение», «полифонический роман», «многоголосый диалог» и др. Эти теоретические положения и подходы не только существенно обогатили содержание литературоведческой науки, но и стали ценным ориентиром для литературно-художественного творчества.

II. «Литературность» и «остранение» в контексте мировой литературы

Контекст мировой литературы представляет собой специфическую среду, которая формируется при распространении, обмене и восприятии литературных произведений за пределами национальных границ в эпоху глобализации. Иоганн Вольфганг Гете, выдающийся немецкий мыслитель и писатель, виднейший представитель веймарского классицизма, первым сформулировал эту идею. Он воплощал концепцию мировой литературы через переводы, собственное творчество, литературную коммуникацию и критику. Именно эти формы деятельности стали отправной точкой для осмысления межгосударственных литературных связей. Распространение и осмысление концепции Гете во франкоязычной среде демонстрирует многоаспектность и коммуникативную природу контекста мировой литературы.

В рамках формирующегося социокультурного контекста и сложившейся исторической традиции литература и языкознание сохраняют свои особенности на онтологическом, методологическом и аксиологическом уровнях. Концепция литературности как фундаментальная проблема литературоведения была впервые сформулирована Романом Якобсоном, представителем Московского лингвистического кружка и формалистской школы, в 1921 году. Предметом науки о литературе является не литература, а литературность, т. е. то, что делает данное произведение литературным [4, с. 7]. Таким образом, «литературность» определяется как совокупность признаков, придающих определённому произведению статус литературного. Литературные изыскания Якобсона направлены на осмысление сопряжения и взаимодействия лингвистики и поэтики, текста и антропологии.

В контексте мировой литературы понятие «литературности» не только отсылает к онтологической или самодостаточной природе литературного произведения, но и пребывает в состоянии динамической эволюции, непрерывно обновляясь и вбирая в себя новые смыслы. Трансформация представлений о «литературности» отражает магистральные линии развития мировой литературной теории на протяжении последнего столетия. В современной славянской литературной критике «литературность» проявляется не просто в использовании поэтического языка, но пронизывает всю архитектонику художественного произведения и формирует его эстетический опыт. Базовые характеристики литературы – это онтологическая проблема, неразрывно связанная с историей мировой литературы и с эволюцией отдельных литературных направлений на каждом этапе их развития. Именно «литературность» стала тем теоретическим критерием, с помощью которого формализм строго отграничивал литературу от других областей знания.

А. Веселовский полагал, что историческая поэтика открывает возможности для изучения разнообразных форм культурных явлений и закономерностей их трансформации. Подвижность этих границ обусловлена динамическим развитием самого понятия литературы. Ю.Н. Тынянов в работе «Литературный факт» обозначил переход от категории «литературной жизни» к категории «факта», раскрыв логику этого движения. Русский формализм, зародившийся в 1910-х годах и переживший бурный расцвет в 1920-е, предвосхитил русскую революцию. Его истоки связаны с двумя центрами: Московской лингвистической группой и Обществом изучения поэтического языка (ОПОЯЗ) в Санкт-Петербурге. Основное внимание исследователи уделяли анализу особенностей художественного текста, в отличие от традиционного литературоведения, которое стремилось рассматривать литературу в связке с историей, биографией, социологией, психологией и другими дисциплинами.

Термин «остранение» имеет и другие варианты перевода: «очуждение», «придание необычности», «деавтоматизация». Введённый В. Шкловским как понятие, противопоставленное «автоматизации», он служит обобщающим обозначением совокупности приёмов, призванных усилить ощутимость художественного произведения, а также выступает одним из ключевых средств придания литературному тексту собственно литературности. В часто цитируемом фрагменте из статьи «Искусство как прием» В.Б. Шкловского представлена суть остранения: «И вот для того, чтобы вернуть ощущение жизни, почувствовать вещи, для того, чтобы делать камень каменным, существует то, что называется искусством. Целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием «остранения» вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве неважно» [5, с. 15].

Приёмы остранения отличаются многообразием. Так, Лев Толстой в своих произведениях не называет вещи прямо, а прибегает к их описанию; при этом, изображая тот или иной предмет, он избегает общепринятых наименований его частей, заменяя их словами, обычно употребляемыми для обозначения соответствующих частей иных предметов. Например, святое причастие он именует «кусочком белого хлеба»; военный совет изображается сквозь призму восприятия юной девушки; описание человеческих отношений подаётся от лица лошади; известные всем религиозные догматы и обряды раскрываются через конкретные предметные детали. Теоретические поиски Виктора Шкловского, направленные на выявление сущностных черт литературной формы, оказали непосредственное влияние на поворот западной литературно-художественной критики XX века к текстоцентричному подходу.

Различные ракурсы восприятия создают для предмета разные контексты; контекст мировой литературы равным образом рождается из осмысления и понимания вещей сквозь призму взглядов, присущих разным цивилизациям. Такое понимание обусловлено не только дистанцией между наблюдателем и предметом, но и расстоянием между самими предметами. По мысли Шкловского, изображение образа также принадлежит к сфере остранения: «Почти везде, где есть образ, есть и остранение». Ибо «цель образа – не приблизить заключённый в нём смысл к нашему пониманию, а породить особое ощущение вещи, создать её зримый облик, а не её познание». В сферу приёма остранения включаются такие аспекты поэтического языка, как его звуковая и лексическая организация, а также строение слова и его семантическая структура. Такой язык может представать как «трудный для понимания, тёмный, изобилующий препятствиями», но вместе с тем быть «весьма близким к языку прозы».

Славянское литературоведение, стремясь к построению самостоятельной и самодостаточной научной теории, очертило круг ключевых проблем, в том числе связанных с различиями и сходствами восточной и западной культур, процессами модернизации и выбором путей художественного творчества. Оно осуществило ряд беспрецедентных исследовательских поисков и сыграло важнейшую роль в интерпретации культурно-философского наследия славянских народов.

III. Современная славянская литературная критика в межкультурном контексте

Славянская языковая и культурная общность – наиболее масштабная по числу стран и обширности территории в пространстве европейской языковой и культурной традиции; её литературное и интеллектуальное наследие обладает значительной позитивной ценностной силой. Славянское литературоведение сформировалось в условиях межкультурного взаимодействия и в рамках современной теории литературы, обретя самобытные черты благодаря оригинальным концептуальным установкам и междисциплинарным путям становления. В числе ведущих школ, активно влиявших на развитие современной теории литературы, выделяются русская формальная школа, Пражская структуралистская школа и Тартуско-московская семиотическая школа. Присущие им самобытность мысли, богатство доктрин и сила теоретического воздействия сосуществуют в многообразии форм, по-разному раскрываясь в каждом направлении, и тем самым способствуют дальнейшему обогащению, усложнению и плюрализации ландшафта русской литературно-критической теории. С точки зрения теоретических школ, путей трансформации, векторов развития и базовых характеристик современной теории литературы, современное славянское литературоведение отчётливо демонстрирует такие яркие черты, как славянская национальная специфика, способность к межкультурной интерпретации и продуктивность смыслопорождения.

Истоки славянского и западного литературоведения лежат в различных социокультурных контекстах и исторических традициях, что предопределило их расхождения в онтологическом, методологическом и ценностном планах. Современная славянская традиция зарождалась в условиях межкультурного диалога, где литература трактовалась как форма культурной деятельности, сопряжённая с иными дискурсивными сферами. При этом неизменно сохранялся акцент на исследовании той роли, которую литература играет в культуре. Этот подход нашёл отражение и в изучении литературы как сложного интертекстуального феномена. В нём запечатлелись масштабные изменения, произошедшие в мировоззрении, системе ценностей, эстетических представлениях, а также в образе жизни и типе мышления людей. При этом отношения между славянским и западным литературоведением постепенно трансформировались: от противостояния и взаимного отторжения они пришли к взаимодополнению и диалогу.

Когда культурологические исследования отделяются от литературоведения, они начинают применять методы литературного анализа к иным культурным материалам, отходя от тех принципов, которые долгое время определяли литературоведческую традицию, а именно: от сосредоточенности преимущественно на уникальной художественной сложности отдельного произведения. В таком случае культурология легко трансформируется в разновидность неколичественной социологии: произведение начинает восприниматься не как самостоятельный предмет интереса, а как пример или символ чего-либо иного.

В контексте развития важнейших научных течений и школ XX века современное славянское литературоведение предстаёт как активный фактор широкого влияния, обладающий трансгрессивным потенциалом и превосходящей ценностью в межкультурном пространстве теории литературы. Методологическая основа исследования базируется на междисциплинарном подходе, интегрирующем достижения философии, эстетики и семиотики, комплексном анализе культурных взаимодействий, системном исследовании теоретических концепций. Ключевые особенности развития славянской литературной мысли определяются формированием базовых концепций на пересечении различных научных дисциплин, способностью к межкультурной интерпретации, развитием инновационных подходов в литературоведении. Современная славянская литературоведческая мысль активно заимствует и осваивает достижения литературной теории, сформировавшиеся в иных культурных контекстах, и даёт системное, чёткое и обстоятельное осмысление таких вопросов, как сущность, функции и формы бытия литературы, а также проблем, лежащих как внутри литературного процесса, так и за его пределами. При этом рассмотрение литературных форм, структуры и самой природы литературы неразрывно связано с механизмами интерпретации, складывающимися в межкультурном контексте.

Междисциплинарность подхода проявляется здесь особенно ярко. Применение этого метода к языковым и культурным феноменам породило новые научные направления (этнолингвистику, например), расширило и углубило исследовательское поле. Славянское литературоведение сегодня осмысляет механизмы межкультурного взаимодействия, и богатство грамматических форм существенно влияет на этот процесс: развиваются практики двустороннего перевода и взаимотрансляции культур, национальная литература проникает в инокультурное пространство, трансформируется и переосмысляется там, усиливая созидательное значение межкультурной трансляции.

Развитие поэтических школ в русской литературе XX века наглядно демонстрирует принципиально новую ситуацию – переход от моностилистической парадигмы к многообразию направлений. Подобный диалогический характер критики в известной мере позволяет осмыслить эту многогранную сложность. Всесторонний и объективный анализ становления славянского литературоведения в межкультурном контексте, попытка вычленить основные векторы развития славянской литературной теории в XX веке из многоголосия сменяющих друг друга учений и школ – всё это способствует постижению идейного строя и научного своеобразия русской теоретической мысли, помогает сформировать и утвердить целостный образ русской литературной критики XX века в пространстве межкультурного восприятия.

Современная славянская литературоведческая мысль сама по себе представляет собой сложное противоречивое единство: это система, в которой вступают в диалог различные точки зрения, порождая многообразные трактовки текста в зависимости от избранной позиции. Дисбалансы в развитии литературной теории требуют пристального внимания наряду с сохранением глубокой гуманистической чуткости и духа историзма. Чтобы понять эволюцию литературной теории, нужно смотреть на нее не изолированно, а в живом переплетении культур: сравнивать несхожие, подчас контрастные явления, которые рождаются и развиваются бок о бок в многонациональной среде.

Следует уделять пристальное внимание дисбалансам в развитии литературной теории, сохранять глубокую гуманистическую чуткость и дух историзма. Исследование существенно расширяет представления о роли современного славянского литературоведения в контексте мировой гуманитарной мысли. Литературно-теоретическую мысль необходимо рассматривать в том мировом и поликультурном контексте, в котором она зарождалась и эволюционировала: в пространстве многонационального культурного многообразия, а также в сопоставлении разнородных, порой несхожих культурных форм. Уникальные методологические подходы, сформировавшиеся на пересечении различных научных дисциплин, позволили определить особый статус славянской литературной теории, которая выработала самобытную теоретическую базу с выраженной концептуальной целостностью и методологической самостоятельностью. Это предполагает ведение межкультурных исследований в области литературной теории. Эволюция этой научной традиции во многом опиралась на междисциплинарный подход: привлекая методы из других гуманитарных дисциплин, он давал возможность более полно и системно осмыслять литературные феномены.

В ходе исследования систематизированы теоретические концепции и методологические подходы, которые прежде рассматривались разрозненно и не получали комплексного освещения, что и составило научную новизну работы. Теоретическая значимость связана с новым пониманием механизмов взаимодействия национального и универсального в литературном процессе. Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на роль славянской литературной мысли в формировании современных подходов к анализу текста. Практическая ценность исследования определяется возможностью применения разработанных методологических подходов в преподавании теории литературы, анализе современных литературных процессов, разработке новых исследовательских методик.

Вместе с тем важно открыто воспринимать и органично включать в научный оборот зарубежные работы, сохраняя беспристрастную позицию исследователя по отношению к славянской и западной литературной критике. Славянская литературная теория сохраняет значительный исследовательский потенциал: существующие методологические модели могут развиваться дальше, а их применение для анализа межкультурных и транснациональных литературных процессов открывает перспективные направления. Перспективы развития темы связаны с углубленным изучением отдельных методологических подходов, расширением междисциплинарных связей, исследованием новых форм взаимодействия национальных литератур, разработкой инновационных методов анализа текста. Целевая аудитория исследования охватывает следующие профессиональные и академические группы: специалисты в области теории и истории литературы, исследователи в сфере межкультурной коммуникации и компаративистики.

Библиографический список

1. Старикова Н.Н. Проблемы описания и интерпретации славянских литератур XX в. (некоторые аспекты разработки монографической серии). *Stephanos (Стефанос)*. 2023; № 1 (57): 128–136.
2. Ван Ц., Ван С. Фразеологизмы как инструмент современной китайской дипломатической риторики. *Политическая лингвистика*. 2021; № 5 (89): 191–199.
3. Тихомиров В.В. Литературная критика старших славянофилов: И.В. Киреевский. *Вестник Костромского государственного университета*. 2015; № 2: 68–74.
4. Якобсон Р.О. *Работы по поэтике*. Москва: Прогресс, 1987.
5. Шкловский В.Б. *О теории прозы*. Москва, 1983.

References

1. Starikova N.N. Problemy opisaniya i interpretacii slavyanskih literatur XX v. (nekotorye aspekty razrabotki monograficheskoj serii). *Stephanos (Stefanos)*. 2023; № 1 (57): 128-136.
2. Van C., Van S. Frazeologizmy kak instrument sovremennoj kitajskoj diplomaticheskoj ritoriki. *Politicheskaya lingvistika*. 2021; № 5 (89): 191-199.
3. Tihomirov V.V. Literaturnaya kritika starshih slavyanofilov: I.V. Kireevskij. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2: 68-74.
4. Yakobson R.O. *Raboty po po`etike*. Moskva: Progress, 1987.
5. Shklovskij V.B. *O teorii prozy*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 10.08.26

УДК 81

Goncharova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin (Moscow, Russia); senior lecturer, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lmg2015@yandex.ru*
Seliverstova E.A., *postgraduate, State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: seliverstova.99@list.ru*

FORMATION OF A UNIVERSITY'S COMMUNICATIVE IMAGE IN THE MEDIA SPACE: STRATEGIES AND FUNCTIONS. The relevance of the study is determined by the growing competition in the educational services market and the active efforts of universities to build a positive image for successful operation and attracting applicants. The scientific novelty lies in the introduction of the concept of "communicative image" as applied to higher education institutions. The university's image is viewed as an information-communication construct that shapes the external perception of the educational institution at both verbal and visual levels. A model for positioning the university's image in the media environment is developed, and the functions of the communicative image are identified: informational, presentational, axiological and communicative. The paper classifies and evaluates methods of presenting educational institutions across various channels to enhance positive visibility through the dissemination of official information about scientific achievements and ongoing events. It defines communicative strategies for image positioning and the linguistic means used to ensure communication with different public groups. As a result of the research, three types of content are identified (operational news, image-presentation, and infotainment), with the dominance of a particular function established for each, along with a description of the corresponding set of linguistic tools.

Keywords: **university image, communicative image, communicative image positioning strategy, functions of media content in image positioning, types of media content, media space**

Л.М. Гончарова*, канд. филол. наук, доц., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина; доц., Российский новый университет, г. Москва, E-mail: lmg2015@yandex.ru*
Е.А. Селиверстова*, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: seliverstova.99@list.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА ВУЗА В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: СТРАТЕГИИ И ФУНКЦИИ

Статья посвящена изучению стратегий и функций формирования коммуникативного имиджа вуза в медиапространстве. В работе введено понятие «коммуникативный имидж» применительно к высшим учебным заведениям. Имидж вуза оценивается как информационно-коммуникационная конструкция, формирующая представление об учебной организации во внешнем мире на вербальном и визуальном уровнях. Построена модель позиционирования имиджа вуза в медиасреде, выделены функции коммуникативного имиджа: информационная, презентационная, аксиологическая и коммуникативная. В работе классифицируются и оцениваются способы презентации образовательных учреждений по различным каналам для повышения позитивной известности через трансляцию официальной информации о научных достижениях и происходящих событиях. Определяются коммуникативные стратегии позиционирования имиджа и языковые средства, использующиеся для обеспечения коммуникации с разными группами общественности. В результате исследования выделены три типа контента (оперативно-новостной, имиджево-презентационный, информационно-развлекательный), для каждого из которых установлено доминирование той или иной функции, а также описан набор языковых средств.

Ключевые слова: **имидж вуза, коммуникативный имидж, коммуникативная стратегия позиционирования имиджа, функции медиаконтента при позиционировании имиджа, виды медиаконтента, медиапространство**

Современная система высшего образования претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные процессами цифровизации и коммерциализации образовательных услуг. Вузы утрачивают черты замкнутого академического института, выступая активными субъектами рынка, конкурирующими за абитуриентов, партнерские связи и места в рейтингах. В этих условиях коммуникация вуза с внешней средой становится не вспомогательной функцией, а стратегическим ресурсом развития. Центральным элементом этой коммуникации выступает имидж университета, представляющий собой «совокупность особенностей, характеризующих и идентифицирующих учебное заведение, зафиксированных в определённых символах и формах информации, которые создаются и целенаправленно передаются различным целевым аудиториям в процессе внешних и внутренних коммуникаций» [1, с. 123].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в современных условиях высококонкурентной среды корпоративный имидж перестает быть абстрактной моделью, отражающей фирменный стиль и полученные награды. Имидж организаций становится частью долгосрочной коммуникативной стратегии, нацеленной на установление контактов с потребителями, партнерами и даже конкурентами. Вузы активно интегрируются в современную бизнес-парадигму, используя инструменты маркетинговой коммуникации для установления диалога с различными аудиториями. Тексты, размещаемые на официальных сайтах и в социальных сетях, выполняют не столько информационную, сколько коммуникативную и презентационную функции, реализуемые с помощью вербальных и невербальных средств. Таким образом, стратегической задачей вуза является его позиционирование для общественных групп, влияющих на оценку данного учебного заведения в массовом сознании.

Научная новизна исследования состоит в том, что вводится и обосновывается понятие «коммуникативный имидж вуза», которое до сих пор не получило своего четкого определения и методики описания с позиций коммуникативной лингвистики. В данном исследовании впервые предложена дефиниция, определяющая данный феномен, а также выявлены стратегии его позиционирования в медиапространстве с помощью языковых средств.

Цель данной работы – анализ стратегий позиционирования коммуникативного имиджа вуза и оценка языковых средств, способствующих его построению в медиапространстве.

Задачи исследования:

- сформулировать понятие коммуникативного имиджа применительно к высшим учебным заведениям;
- определить функции, способствующие построению коммуникативного имиджа учебного заведения;
- выявить и оценить виды контента, определяющие коммуникативную стратегию взаимодействия с целевыми аудиториями и выполняющие имиджформирующую роль;
- описать языковые особенности продающих и продвигающих текстов вузов, позволяющих построить положительный коммуникативный имиджа вуза и оказывать воздействие на реципиентов.

Методами исследования, использовавшимися для получения результатов, стали:

– общенаучные: наблюдение, анализ, классификация, описание, обобщение, аналитический и сравнительно-сопоставительный методы научного исследования для сбора и первичной систематизации эмпирического материала;

– социолингвистические: метод сплошной выборки, метод лингвистической интерпретации полученных данных для установления корреляций между типом контента и задействованными языковыми средствами;

– собственно лингвистические: лингвопрагматический анализ, метод контекстуального и лексико-семантического анализа применялись для анализа интенциональной структуры текстов и выявления языковых маркеров при реализации информационной, презентационной, аксиологической и коммуникативной функций.

Материалом исследования послужили 380 текстов, размещенных на сайтах и в профилях социальных сетей пяти ведущих российских университетов (МГУ им. М.В. Ломоносова, НИТУ МИСИС, НИУ ВШЭ, ИТМО, СПбГУ), контент их официальных сообществ в социальных сетях (ВКонтакте, Телеграм). Выбор данных вузов обусловлен их лидерскими позициями в национальных рейтингах и высокой активностью в медиапространстве, что делает их репрезентативными для изучения успешных практик имиджеобразования. Выборка является сбалансированной, так как охватывает как классические (МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ), так и технические/исследовательские (НИТУ МИСИС, ИТМО, НИУ ВШЭ) университеты с различными коммуникационными стратегиями.

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений о лингвопрагматических механизмах конструирования имиджа высшего учебного заведения, а также связана с междисциплинарным характером исследовательского подхода. Позиционирование коммуникативного имиджа вуза предполагает изучение целого комплекса факторов – от анализа общего дискурсивного фона до совокупности текстов, речевых практик и оценки языковых средств, привлекающих внимание целевых аудиторий и формирующих взаимодействие с ними,

в связи с чем работа вносит вклад в развитие маркетинговой лингвистики, теории дискурса, лингвоаксиологии, функциональной семантики и коммуникативной лингвистики.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в деятельности пресс-служб, управлений по связям с общественностью и маркетинговых подразделений вузов, а также могут найти применение при чтении вузовских курсов по маркетинговой лингвистике, медиалингвистике, лингвистике текста и копирайтингу.

Опираясь на социальные ожидания и культурные коды, руководство образовательных учреждений формирует принцип позиционирования вуза, включающий ценности интеллектуального развития, высокого социального статуса и конкурентные преимущества выпускника.

Для данного исследования принципиально важным является интердискурсивная природа вузовской коммуникации. Вслед за И.Ю. Парулиной, Т.Н. Хомутовой [2] и В.Е. Чернявской [3] мы рассматриваем университетский дискурс как гибридное (полидискурсивное) образование, в рамках которого функционируют и взаимодействуют научный и педагогический типы дискурса. Если рассматривать позиционирование вуза во внешней среде, то сюда подключаются презентационный и рекламный виды дискурса.

Формирование презентационного уровня предполагает его осмысление через презентационный дискурс, достаточно полно представленный в отечественной лингвистической науке в работах А.В. Олянича. Согласно работам ученого, это «надстроечный» тип дискурса, транслирующий наиболее значимую информацию в коммуникативную разноуровневую среду, как персональную (личностную), так и институционализированную (коллективную, организационную) [4, с. 148], что подчеркивает адаптивность презентационного дискурса к разным типам аудиторий. Обратимся также к позиции М.Е. Букеевой, рассматривающей его «горизонтальную» структуру. Вслед за ней мы рассматриваем презентационный дискурс как продукт смешения, слияния или диффузии различных видов дискурса, что придает ему характерные черты и особенности, формирующие в дальнейшем его гибридный характер [5, с. 59]. Таким образом, синтезируя оба подхода применительно к позиционированию имиджа вуза, мы оцениваем презентационную функцию как «надстроечную», использующуюся для решения задач информирования и представления материала, убеждения, создания имиджа, вовлечения и даже развлечения аудитории.

Важной характеристикой многих текстов, конструирующих имидж вузов и функционирующих в медиапространстве, является их рекламно-продвигающий характер. Как известно, реклама ориентирована на краткосрочную перспективу и несет в себе прямое побуждение к приобретению товара или услуги (например, поступить на платную образовательную программу), в то время как продвигающий текст (контент, где прописана миссия вуза, история успеха выпускников, пресс-релиз о новой образовательной программе, новость о научном достижении, пост в социальных сетях и др.) решает более сложные задачи: формирует долгосрочное доверие аудитории, транслирует ценности и создает устойчивый образ вуза в сознании целевых групп. Однако объединяет эти тексты общая интенция – создание привлекательного имиджа учебного заведения через трансляцию его ключевых ценностей и конкурентных преимуществ. Складываясь в единую коммуникативную программу, продающие и продвигающие тексты являются частью маркетинговой стратегии, обеспечивающей узнаваемость вуза и его конкурентоспособность. При этом центральным фактором позиционирования становится положительный коммуникативный имидж учебного заведения.

В лингвистической литературе сложилось несколько подходов к определению имиджа вуза. Так, Т.Ю. Митрофанова и В.А. Кныш акцентируют внимание на эмоциональной составляющей вуза, понимая под имиджем «неосязаемый, эмоциональный компонент бренда вуза, в котором заложено субъективное мнение потребителей о вузе и его образовательных услугах» [6, с. 399]. Резник Г.А., Пономаренко Ю.С., Колесникова А.С., напротив, делают акцент на его синтетической природе, определяя имидж как собирательный образ, отражающий положительное впечатление, престиж, репутацию вуза [7, с. 2]. Значимым для целей настоящего исследования представляется также определение О.В. Фроловой, которая рассматривает имидж вуза как «совокупность особенностей, характеризующих и идентифицирующих учебное заведение, зафиксированных в определённых символах или формах информации, которые создаются и целенаправленно передаются различным целевым аудиториям в процессе внешних и внутренних коммуникаций» [1].

Обобщая вышеперечисленные дефиниции, мы, в свою очередь, рассматриваем **имидж вуза в коммуникативном ключе**, определяя его как **информационно-коммуникационную конструкцию**, призванную обеспечивать:

– оптимальное представление вуза во внешнем мире на вербальном и визуальном уровнях;

– условия для повышения позитивной известности вуза в среде реальных и потенциальных партнеров через коммуникацию по различным каналам;

– внутреннюю идентификацию сотрудников – преподавателей, студентов, персонала – с учетом целей и задач представления организации во внешней среде (выставки, интервью в СМИ, реклама, корпоративные издания и пр.);

– возможности для доминирующего восприятия вуза целевыми группами по сравнению с восприятием конкурентов.

Таким образом, опираясь на существующие научные труды и собственный исследовательский опыт, мы будем понимать **имидж высшего учебного заведения с позиций его коммуникативного конструирования**, трактуя данный феномен как ***дискурсивный конструкт, включающий комплекс вербальных и визуальных материалов, целенаправленно создаваемых и транслируемых с целью коммуникативного воздействия на различные целевые группы и для взаимодействия с ними.***

Коммуникация вуза с разными целевыми группами определяется принципами позиционирования и выбором соответствующей **коммуникативной стратегии**. Анализ эмпирического материал показал, что вузы придерживаются разных **коммуникативных стратегий позиционирования**, реализуя различные приемы самопрезентации и коммуникации с аудиторией:

– формальная стратегия, реализуемая в формате односторонней передачи информации в официальных новостных лентах и на сайтах (например, НИТУ МИСИС, МГУ, СПбГУ). Проявляется в традиционном информационном стиле, близком к официально-деловому. Однако в аккаунтах социальных сетей можно наблюдать постепенное смягчение тона и адаптацию к языку платформы, что говорит о жанровой дифференциации внутри данного кластера: один и тот же вуз может использовать разные коммуникативные стратегии в зависимости от канала передачи;

– полуформальная стратегия коммуникации: вузы в своих новостных каналах реализуют коммуникацию в полуофициальном формате, используя приемы коммуникации, популярные в молодежной среде (например, НИУ ВШЭ). Наблюдаются мемы, использование эмодзи, сленговых слов и выражений, нарративные приемы: новости часто строятся вокруг историй конкретных людей (рубрика «кейс студента» в телеграм-канале «Вышка Онлайн») [8];

– стратегия неформального общения, используемая в целях максимального сближения с адресатом и попытки говорить на «его языке». В качестве примера можно привести университет ИТМО, который в своем телеграм-канале последовательно реализует данную стратегию для установления дружеского взаимодействия. Посты отличаются ироничным тоном, наличием элементов неформальной коммуникации, активным использованием мемов и отсылок к студенческой культуре (ITMO Family Day в телеграм-канале анонсируется как квест словами «*Ищите красный!*» – отсылка к Альфа-Банку, спонсору ITMO Family Day) [9].

Каждая из названных **коммуникативных стратегий** реализуется в соответствующем виде контента: оперативно-новостном, имиджево-презентационном, информационно-развлекательном. При этом сложность такого позиционирования вузов заключается в том, что каждая из стратегий реализуется в определенном коммуникативном регистре (высоком, нейтральном, сниженном) и выполняет свои функции – от одностороннего информирования и официальной презентации до дружеской коммуникации.

Таким образом, установлены устойчивые корреляции между стратегиями, типами медиаконтента и функциями, обеспечивающимися вербальными и невербальными средствами. Распределение ключевых параметров позиционирования представлено в таблице 1.

К **оперативно-новостному контенту** относятся ленты новостей и пресс-релизы на официальных сайтах вузов. Оперативно-новостной контент поддерживает лояльность целевых групп вуза (абитуриенты и их родители, студенты, сотрудники, партнеры и т. д.), транслирует значимые для университетской

Таблица 1

Распределение ключевых параметров позиционирования в медиаконтенте

Стратегия	*Вид контента*	*Каналы реализации*	*Целевая установка*	*Доминирующая функция*
Формальная стратегия	***Оперативно-новостной***	Официальный сайт вуза, аккаунты вуза	Трансляция достижений и ценностно-ориентированного образа вуза	Презентационная, информационная, аксиологическая
Полуформальная стратегия	***Оперативно-новостной и имиджево-презентационный***	ВКонтакте, Телеграм, Макс, презентационные видеоролики	Поддержание лояльности, вовлечение аудитории	Презентационная, коммуникативная, информационная
Неформальная стратегия	***Информационно-развлекательный***	Вконтакте, Телеграм, Макс	Вовлечение и коммуникация	Коммуникативная, презентационная

среды ценности, достижения и события для внешней и внутренней аудиторий, что соотносится с задачами формальной стратегии. Коммуникация, осуществляемая вузом, носит в основном опосредованный характер, хотя и подразумевает ограниченные формы взаимодействия в виде откликов на посты, лайков и некоторых других оценочных действий реципиентов, редактируемых модераторами сайтов. Жанровые формы разнообразны: пресс-релизы, новостные заметки, репортажи с мероприятий, видеоанонсы. Преобладают формализованные тексты с элементами официально-делового стиля.

Лингвопрагматический анализ показал, что данный сегмент характеризуется наличием текстов высокой степени формализации, использованием книжной лексики:

– термины и общенаучная лексика, обозначающая конкретные понятия в профессиональной и образовательной сферах: *образовательная программа, аккредитация, модульное обучение, государственная итоговая аттестация (ГИА), бакалавриат, магистратура, аспирантура, специализированное высшее образование, общее высшее образование, онлайн-платформа, онлайн-обучение* и т. д., а также абстрактная лексика официального, научного и маркетингового характера: *развитие, формирование, управление, оптимизация, модернизация, инновация, эффективность, качество, доступность, конкурентоспособность* и т. д.;

– официальная и канцелярская лексика, характерная для нормативно-правовых документов – законов, приказов, положений, размещенных на официальных сайтах: *образовательный стандарт, федеральное законодательство, нормативные акты, экзаменационная комиссия, аттестационная комиссия, регламент, положение, приказ Министерства…, постановление Правительства*… и т. д.;

– устойчивые модели и коллокации научно-образовательной сферы: *академическая свобода, научно-педагогические кадры, кадровый потенциал, инновационная инфраструктура, международное сотрудничество в сфере образования, лаборатории и инжиниринговые центры мирового уровня* и т. д.

Рассматривая **полуформальную стратегию**, можем констатировать, что тексты данного кластера (оперативно-новостного и имиджево-презентационного) **размещаются в официальных аккаунтах социальных сетей вуза** (ВКонтакте, Телеграм, Макс). Цель – информирование аудитории, ее вовлечение в диалог для поддержания включенности в тематику вузовской среды и обеспечения лояльности. Тексты характеризуются интерактивностью, меньшей степенью официальности, использованием разговорной лексики с включением молодежного сленга при организации опросов для получения ***обратной связи (коммуникативная функция)****: голосуйте в опросе ниже; а ещё подготовили опрос – что думаете вы?; минутка опроса: что для вас важнее при выборе работы?* [9]*; удели немного внимания важному опросу; пока воспоминания об осеннем семестре ещё свежи…пройди опрос, посвященный образовательным курсам* [10]; *…предлагаем поделиться своими впечатлениями в рамках опроса* [11]; ***призывами к комментариям, реакциям и репостам****: готовьте ваши лайки и репосты…; …репостим видео друзьям и ставим праздничные реакции; … ждем ваших лайков и репостов*…[9]; *отправьте эмоджи «дартс» в комментарии; оставляйте свои реакции, чтобы поддержать Вышку Онлайн* [9]; *пост, который заслуживает ваших реакций; заряжаем реакции под этим постом на успешную сдачу сессии; делимся фотографиями Университета после заката, а в ответ ждем ваши реакции* [11]; *продолжаем дополнять альбом – ищите себя и ставьте реакцию! …ставьте реакции, чтобы проголосовать, что вам нравится больше* [12]; ***использованием разговорной стилистики, фразеологизмов****: посмотрите, как красиво; как найти иголку в стоге сена* [9]; *до экзаменов рукой подать* [10].

Следует отметить, что даже в пределах одного тематического вида оперативно-новостного контента он по-разному вербализуется в зависимости от выбранной стратегии. Сравнительный анализ текстов, информирующих об одинаковых событиях, но размещённых на разных площадках, выявил языковые различия. Так, сообщение о новом рейтинговом достижении университета в формальной стратегии (официальный сайт) оформляется в официально-деловом стиле с использованием книжной лексики: *«ИТМО снова в топ-3 российских вузов по подготовке специалистов по ИИ»*. Напротив, в полуформальной стратегии (пост Телеграм-канала) то же событие получает эмоционально окрашенную интерпретацию: *«В отличие от питерской погоды, кое-что очень стабильно – ИТМО вновь в тройке сильнейших вузов России в области ИИ»* [9; 13]. В первом случае доминирует презентационная функция, реализуемая через фактологическую точность и формализованную подачу; во втором – на первый план выходит коммуникативная функция, обеспечивающая эмоциональное вовлечение аудитории и сокращение дистанции. Таким образом, несмотря на принадлежность к одному и тому же кластеру контента, языковое и стилевое единообразие зависит от выбранной стратегии, места локализации текста и целевой аудитории.

Описанная коммуникативная и языковая специфика позволяет говорить о том, что в имиджево-презентационном и оперативно-новостном видах контента полуформальной стратегии наиболее ярко проявляется интердискурсивная природа вузовской коммуникации. Новостная лента официальных аккаунтов вуза становится пространством, где академический дискурс вступает в диалог с разговорным, публицистическим и даже рекламным. Например, сообщение о достижениях студентов может быть оформлено и подчеркнуто в неформальном ключе: *Доказательство, что наши студенты всегда в топе* [9].

В свою очередь, **информационно-развлекательный контент** решает иные задачи: он **обеспечивает коммуникацию с аудиторией**, **создает современный образ вуза, ориентированный на молодежь.** Информационно-развлекательный контент реализуется только в социальных сетях, где преобладает неформальный характер текстовых сообщений. Доминирует ***использование разговорных элементов, молодежного сленга, имитация дружеского неформального устного диалога****: Ну так, скромно посидели – собрались всей Россией в ИТМО; ну наш!; ну и, само собой, традиционной велопрогулке – традиционный репортаж; пс-с-с, первокурсник, мы тут в путешествие отправляемся; ну что, готовы?; по просьбе ректора…ой, то есть Деда Мороза…; ну это просто бомба* [9]; *ой, а что это у нас тут такое происходит? ой, наше любимое: новая неделя – новый классный анонс!; мы пришли сюда не зря, чтоб открыть все тайны Вышки Онлайн* [8]; *ну и накидаем сердечки; ну и как же без секретных лайфхаков от нашего гостя* [11]; ***эмодзи, мемов и сленга*** (*ох уж этот вайб ИТМО 2010-х; вжух – и ты при деньгах; прием, прием – это мем про дикий огурец…; а у наших ученых тоже есть нишевое хобби; ну что, достаем двойные листочки* [9]).

На синтаксическом уровне ***преобладают простые предложения:*** *Соглашение на ПМЭФ – чек* [9]; *Сегодня – День российской науки; Важное для абитуриентов; Все ДОДы в одном месте* [10]; Весна близко! До встречи в МГУ! [12]; ***парцеллированные конструкции:*** *Пицца. Паста. Колизей и…роботы;* [9]), ***инверсии, имитирующие устную речь****: ну вот и оно – видео с ITMO Family Day; все, что нужно знать об экосистеме открытого кода ИТМО – теперь на сайте; Бооооот столько партнеров теперь у нас в Акселераторе* [9].

На прагматическом уровне ключевой чертой становится интерактивность: авторы текстов активно используют ***вопросно-ответные конструкции*** (*Консультации с топами Альфа-Банка? Обычные будни студентов ИТМО* [9]; *хочешь быть лицом универа? А мы как раз тебя ищем!; Что делать, если есть идея крутого проекта, но для его реализации не хватает денег? Прочитать наш пост и узнать кое-что классное* [10]; *вы готовы заявить о себе? Вступительные испытания СПбГУ по творческим направлениям – ваш старт в профессию мечты* [11]; ***императивные конструкции*** (*Долой скуку – снимай науку!* [12]; *делитесь мемами про любимый город в комментариях; пишите в комментарии; поздравляем в комментариях; делитесь итогами уходящего года в комментариях* [9]; *на выходных не забудь сделать важное дело – рассказать как прошел твой осенний семестр; расскажи о своем опыте; пройди опрос; узнай все про науку и работу в команде из первых уст!; стань амбассадором Сбера в Университете МИСИС!; пройди опрос и помоги нам стать лучше!* [10]), ***приглашают к ответным реакциям****: Го поздравим кучей реакций; с виновников торжества – реакция; ...закидывайте пост реакциями; закидаем пост реакциями, чтобы поддержать ребят; ставим праздничные реакции; ставьте праздничные реакции, если были с нами; закидываем пост реакциями; поддержи кружок реакциями; поддержи его историю реакцией* [9] и ***репостам***: *Готовьте свои репосты – мы выкатили афишу активностей ITMO Family Day; репостим видео друзьям; ждем ваших лайков и репостов; всем лайк, репост, подписка; не забывайте делать репост* [9]. Эта интерактивность формирует образ открытого и ориентированного на диалог вуза, что особенно важно для привлечения молодой аудитории.

В информационно-развлекательном контенте коммуникативная функция доминирует: ключевым становится не то, что сказано о вузе, а то, как организовано взаимодействие. Презентационная функция проявляется опосредованно через визуальную идентичность (логотип, цветовая палитра, стилеобразующие элементы и другие составляющие брендбука вуза), а также через ценностные акценты. Однако, в отличие от оперативно-новостного контента, здесь презентационная составляющая не является самостоятельной, она «растворяется» в развлекательной форме, присущей информационно-развлекательному контенту.

Несмотря на принадлежность к разным коммуникативным стратегиям (полуформальной и неформальной), имиджево-презентационный и информационно-развлекательный контент имеют общую прагматическую цель: вовлечение аудитории во взаимодействие с вузом. Тем не менее ключевые различия реализации вида контента обнаруживаются в способах её языковой реализации. Имиджево-презентационные тексты, функционирующие в рамках полуформальной стратегии, решают задачу вовлечения через апелляцию к ценностно-смысловым ориентирам и личному опыту: используются нарративные структуры (истории успеха выпускников), риторические приёмы, лексика с положительной коннотацией, т. е. вовлечение строится на отождествлении аудитории с ценностями бренда. Информационно-развлекательный контент, реализуемый в неформальной стратегии, напротив, достигает цели вовлечения аудитории через максимальное сокращение коммуникативной дистанции: здесь доминируют разговорная лексика, молодёжный сленг, мемы, эмодзи, императивные конструкции и прямые призывы к действиям (реакциям, комментариям, репостам).

Следует отметить, что все виды контента (оперативно-новостной, имиджево-презентационный и информационно-развлекательный), независимо от выбранной стратегии реализации, носят поликодовый характер. Если в рамках формальной стратегии визуальные элементы (фотографии, инфографика) выполняют вспомогательную иллюстративную функцию, то в полуформальной и в

особенности неформальной стратегиях вербальный и невербальный компоненты образуют единое смысловое целое, где значение конструируется именно во взаимодействии разных семиотических систем. Поликодовость проявляется в постоянном сочетании текстового сообщения с эмодзи, мемами, графическими элементами, стилизованными изображениями, гифками и видеовставками.

Подводя итоги в соответствии с поставленными задачами исследования, можем констатировать, что имидж современного учебного заведения представляет собой не статичный образ, отражающий лишь направление подготовки специалистов и престижность вуза в социуме, это динамическая структура, обеспечивающая комплекс информационно-коммуникационных задач для оказания воздействия на различные целевые группы и для взаимодействия с ними.

Функции, способствующие построению коммуникативного имиджа учебного заведения, отражают, с одной стороны, ключевые задачи маркетингового продвижения – презентационная и информационная функции; с другой стороны, аксиологическая и коммуникативная функции помогают поддерживать и приумножать у представителей социума ключевые представления об образовательном учреждении, транслируя ценности и обеспечивая обратную связь.

Выбор коммуникативной стратегии при позиционировании имиджа вуза позволяет реализовать различные формы самопрезентации и взаимодействия с аудиторией через различные виды контента, публикуемые на официальных сайтах, распространяемые в медиапространстве.

Языковые средства соответствуют реализуемым стратегиям и выполняемым функциям, позволяя построить положительный коммуникативный имидж учебного заведения.

Эти положения представлены в виде обобщенной схемы (рис. 1), демонстрирующей функционал позиционирования имиджа вуза в медиасреде.

Рис. 1. Схема реализации коммуникативной и презентационной функций при позиционировании имиджа вуза в медиасреде

Взаимодействие функций определяется ключевой прагматической целью маркетингового дискурса образовательной сферы и заключается в оценке и вербализации положительного жизненного опыта реципиента, где аксиологическая установка на получение знаний как возможность дальнейшего построения карьеры, необходимой для успешной и благополучной жизни в социуме, занимает доминирующую позицию. Экспликация данной установки осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств, интегрированных в продвигающие тексты о вузах. Исследуемый феномен совмещает институциональные характеристики образовательного дискурса и мелиоративно-оценочные приемы рекламного дискурса.

Коммуникативный имидж вуза формирует глубинную когнитивную стратегию, где вербальными маркерами являются лексемы *успешный, лучший, надежный, карьера, будущее, мечты,* имеющие внутреннюю положительную семантику и мелиоративную коннотацию.

Коммуникативный имидж вузов транслируется в продающих и продвигающих текстах образовательной сферы, которые функционируют преимущественно в письменной форме в рекламных медиа и в интернет-пространстве. Кроме того, имидж вуза выстраивается с помощью формальной, полуформальной и неформальной стратегий через различные каналы – от официального сайта вуза до презентационных видеороликов и аккаунтов в соцсетях (ВКонтакте, Телеграм, Макс).

В зависимости от канала передачи для формирования и продвижения имиджа вузы используют различные виды контента: оперативно-новостной, имиджево-презентационный и информационно-развлекательный, сочетая в себе формальный, полуформальный и неформальный стили коммуникации с целевыми группами.

Выявленная в ходе исследования функциональная дифференциация по трём типам контента (оперативно-новостному, имиджево-презентационному и информационно-развлекательному) отражает различные варианты соотношения функций и позволяет вузу гибко выстраивать коммуникацию с разными целевыми аудиториями в едином медиапространстве.

Языковые особенности продающих и продвигающих текстов вузов, позволяющие реализовать функции для построения положительного имиджа вуза и воздействия на реципиентов, достаточно разнообразны: от неформальной лексики и молодежного сленга до официально-деловых текстов, позиционирующих вуз как ведущий научно-образовательный центр. Следует отметить, что выбор конкретных языковых единиц напрямую определяется доминирующей функцией и типом контента, что подтверждает гибкость и полидискурсивность современной вузовской коммуникации в медиапространстве.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в изучении эффективности стратегий вуза с помощью опросов и интервью с целевыми группами, что позволит верифицировать, совпадает ли транслируемый образ с восприятием аудитории. Целевой аудиторией настоящей статьи являются специалисты в области медиалингвистики, маркетинговой лингвистики, лингвопрагматики, а также сотрудники пресс-служб, PR- и маркетинговых подразделений вузов.

Библиографический список

1. Фролова О.В. Имидж как условие конкурентоспособности вуза. *Высшее образование в России*. 2012; № 6: 121–126.
2. Хомутова Т.Н., Парулина И.Ю. Тематическая структура новостного университетского дискурса. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2017; № 4: 32–40.
3. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*: учебное пособие. Москва: Либроком, 2009.
4. Оляних А.В. Презентационный дискурс. *Дискурс-Пи*. 2015; № 3-4: 148–150.
5. Букеева М.Е. Гибридность и ее проявления в немецкоязычном презентационном дискурсе (на примере информационно-рекламных материалов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 4 (34): 58–62.
6. Митрофанова Т.Ю., Кныш В.А. Выбор конкурентной стратегии вуза на основе анализа показателей капитала бренда. *Проблемы современной экономики*. 2010; № 3: 398–401.
7. Резник Г.А., Пономаренко Ю.С., Колесникова А.С. Имидж как ключевой фактор выбора вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2014; № 4: 1–7.
8. *Телеграм-канал «Вышка онлайн»*. Available at: https://t.me/onlinedegreesHSE
9. *Телеграм-канал «Корень из ИТМО»*. Available at: https://t.me/itmoru
10. *Телеграм-канал «Мой МИСИС»*. Available at: https://t.me/nust_misis
11. *Телеграм-канал «Что там в СПбГУ»*. Available at: https://t.me/spbuniversity1724
12. *Телеграм-канал МГУ им. М.В. Ломоносова*. Available at: https://t.me/naukamsu
13. *Официальный сайт Университета ИТМО*. Available at: https://itmo.ru

References

1. Frolova O.V. Imidzh kak uslovie konkurentosposobnosti vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; № 6: 121-126.
2. Homutova T.N., Parulina I.Yu. Tematicheskaya struktura novostnogo universitetskogo diskursa. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2017; № 4: 32-40.
3. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Librokom, 2009.
4. Olyanich A.V. Prezentacionnyj diskurs. *Diskurs-Pi*. 2015; № 3-4: 148-150.
5. Bukeeva M.E. Gibridnost' i ee proyavleniya v nemeckoyazychnom prezentacionnom diskurse (na primere informacionno-reklamnyh materialov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 4 (34): 58-62.
6. Mitrofanova T.Yu., Knysh V.A. Vybor konkurentnoj strategii vuza na osnove analiza pokazatelej kapitala brenda. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2010; № 3: 398-401.
7. Reznik G.A., Ponomarenko Yu.S., Kolesnikova A.S. Imidzh kak klyuchevoj faktor vybora vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2014; № 4: 1-7.
8. *Telegram-kanal «Vyshka onlajn»*. Available at: https://t.me/onlinedegreesHSE
9. *Telegram-kanal «Koren' iz ITMO»*. Available at: https://t.me/itmoru
10. *Telegram-kanal «Moj MISIS»*. Available at: https://t.me/nust_misis
11. *Telegram-kanal «Chto tam v SPbGU»*. Available at: https://t.me/spbuniversity1724
12. *Telegram-kanal MGU im. M.V. Lomonosova*. Available at: https://t.me/naukamsu
13. *Oficial'nyj sajt Universiteta ITMO*. Available at: https://itmo.ru

Статья поступила в редакцию 08.07.26

УДК 811.161.1'243:378.147

Du Jiaoyue, *specialist, lecturer, Shihezi University (Shihezi, China), E-mail: 11720699@qq.com*

DIFFICULTIES IN CHINESE STUDENTS' ACQUISITION OF RUSSIAN VERBS OF MOTION AND METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM. The article addresses a persistent problem in teaching Russian to Chinese students: the acquisition of the Russian system of verbs of motion, a grammatical category that has no direct structural analogue in Chinese. The study proceeds from a broader typological observation – Leonard Talmy's distinction between satellite-framed and verb-framed languages – and narrows this observation to the specific mismatch between Russian prefixal-directional morphology and the Chinese system of directional and resultative verb complements. The theoretical basis includes classical Russian aspectology, methodological literature on teaching verbs of motion to foreign learners, and studies devoted specifically to errors made by Chinese students. Errors are classified into four groups: confusion of unidirectional and multidirectional verbs, confusion of prefixed and unprefixed forms, incorrect aspectual pairing after prefixation, and direct calquing of Chinese directional-complement structures onto Russian verb phrases. Each error type is illustrated with examples drawn from published pedagogical sources rather than from an original experimental corpus, a methodological choice the article discusses openly as a limitation. On this basis the article proposes methodological strategies, including a staged separation of directionality from prefixal semantics, explicit contrastive commentary keyed to specific error types, and exercise sequences addressing the persistent confusion between prefixed multidirectional and prefixed unidirectional forms. The proposed strategies are framed as a working model requiring classroom verification rather than as an already validated method.

Keywords: **verbs of motion, Russian as a foreign language, Chinese students, contrastive linguistics, language typology, grammatical interference, error analysis, teaching methodology, prefixal semantics, directional complements**

Ду Цзяоюэ*, специалист, преп., Шихэцзыский университет, г. Шихэцзы, E-mail: 11720699@qq.com*

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья обращается к устойчивой проблеме преподавания русского языка китайским студентам: усвоению системы глаголов движения – грамматической категории, у которой нет прямого структурного аналога в китайском языке. Отправной точкой служит более широкое типологическое наблюдение – различение языков сателлитного и глагольного типа кодирования движения по Леонарду Талми, которое затем сужается до конкретного несовпадения между русской приставочно-направительной морфологией и китайской системой направительных и результативных глагольных комплементов. Теоретическую базу составляют классическая русская аспектология, методическая литература по обучению иностранцев глаголам движения и работы, посвященные непосредственно ошибкам китайских учащихся. Ошибки классифицированы по четырем группам: смешение однонаправленных и разнонаправленных глаголов, смешение приставочных и бесприставочных форм, неверное видовое соотнесение после присоединения приставки и прямое калькирование китайской структуры направительного комплемента на русскую глагольную группу. Каждый тип ошибки иллюстрируется примерами из опубликованных методических источников, а не из собственного экспериментального корпуса. Это ограничение обсуждается в статье открыто. На этой основе предложены методические стратегии: поэтапное разделение усвоения направленности и приставочной семантики, явный сопоставительный комментарий, привязанный к конкретному типу ошибки, и последовательность упражнений, направленная на устойчивое смешение приставочных разнонаправленных и приставочных однонаправленных форм. Предложенные стратегии представлены как рабочая модель, нуждающаяся в аудиторной проверке, а не как уже апробированная методика.

Ключевые слова: **глаголы движения, русский язык как иностранный, китайские студенты, сопоставительная лингвистика, языковая типология, грамматическая интерференция, анализ ошибок, методика преподавания, приставочная семантика, направительные комплементы**

Языки по-разному распределяют смысл внутри высказывания о движении. Одни языки упаковывают способ перемещения прямо в корень глагола, а направление выражают отдельными словами-сателлитами. В других, наоборот, направление зашито в самом глаголе, а способ передвижения остается на периферии описания. Леонард Талми, предложивший это разграничение на материале десятков языков, называет первый тип сателлитным, а второй – глагольным. И русский язык – один из самых последовательных примеров именно сателлитного устройства [1]. Направление движения в нем закреплено морфологически приставкой, а способ передвижения – лексически – выбором одного из полутора десятков глагольных корней: идти, ехать, лететь, плыть, ползти, брести и так далее.

Устройство последовательное настолько, что сама эта последовательность становится источником трудности. Приставка в русском глаголе движения не просто добавляет направление, она одновременно меняет вид, иногда лексическое значение целиком, а иногда взаимодействует со значением однонаправленности или разнонаправленности так, что результат перестает быть суммой частей. Для носителя русского языка это усвоено бессознательно, до всякого грамматического анализа. Для китайского студента, в родном языке которого нет ни морфологической приставки, ни оппозиции однонаправленных и разнонаправленных глаголов, задача выглядит иначе: ему нужно освоить категорию, которая в его языковой картине мира попросту не существует как единый узел значений, а рассыпана по нескольким независимым друг от друга средствам: направительным комплементам, видовым частицам, лексическому выбору основного глагола.

Актуальность исследования обусловлена тем, что глаголы движения остаются одной из самых устойчиво трудных тем в преподавании русского языка китайской аудитории на протяжении десятилетий, начиная с ранних методических работ середины прошлого века и заканчивая новейшими публикациями последних лет [2; 3], что само по себе показательно: тема не поддается разовому методическому решению и требует постоянного пересмотра с учетом накопленного опыта именно китайской аудитории, а не иностранной аудитории вообще.

Целью исследования является систематизация типичных трудностей китайских студентов при усвоении русской системы глаголов движения на основе сопоставительного анализа русского и китайского языков и существующей методической литературы, а также разработка методических стратегий, дифференцированных по типу ошибки, а не унифицированных для темы в целом.

Для достижения этой цели сформулированы следующие задачи: охарактеризовать грамматическое устройство русской системы глаголов движения в той части, которая создает трудность для иностранного учащегося; описать средства выражения направления и способа перемещения в китайском языке; классифицировать типы ошибок, документированные в методической литературе, дополнив их собственным обобщением; предложить методические стратегии, соотнесенные с каждым типом ошибки, а не с темой как единым целым.

Объектом исследования выступает процесс обучения китайских студентов русским глаголам движения. Предметом исследования – типичные трудности, возникающие в этом процессе, и способы их методического преодоления.

Методологическую основу исследования составляют сопоставительно-типологический анализ русской и китайской систем кодирования движения, анализ и обобщение лингвистической и методической литературы, классификация документированных в литературе учебных ошибок.

Научная новизна работы состоит в том, что типологическая рамка Талми, обычно остающаяся в области теоретической лингвистики, здесь напрямую связывается с прикладной методической литературой по преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) китайской аудитории, а классификация ошибок строится не как самостоятельное лингвистическое описание и не как отдельный методический раздел, а как единая структура, в которой каждому типу ошибки сопоставлена конкретная методическая стратегия.

Теоретическая значимость исследования связана с уточнением того, как общая типологическая категория (способ кодирования движения) проявляется в виде конкретной, поддающейся описанию учебной трудности в паре языков, для которой такое описание ранее не было системно выполнено.

Практическая значимость состоит в возможности использования предложенной классификации ошибок и связанных с ней методических стратегий при планировании курса РКИ для китайской аудитории, при разработке учебных материалов и в подготовке преподавателей, впервые работающих с этим контингентом учащихся.

Глаголы движения в русском языке: морфологическая избыточность как норма

Ядро системы образуют четырнадцать пар глаголов, различающихся по признаку однонаправленности и разнонаправленности: идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, ползти – ползать, нести – носить, вести – водить, везти – возить и другие. Само по себе это различение не требует морфологии – оно выражено супплетивно или чередованием основы. Сложность начинается там, где к этим глаголам присоединяется приставка. Присоединение приставки к однонаправленному глаголу образует, как правило, глагол совершенного вида с конкретным направлением: пойти, прийти, уйти,

войти. Присоединение той же приставки к разнонаправленному глаголу дает результат совсем другого типа: не простую видовую пару, а глагол с самостоятельным, часто идиоматическим значением: находить в значении «обнаруживать» никак не выводится из «ходить» механически, а походить в значении «побыть некоторое время в движении» требует отдельного объяснения, отличного от объяснения пары пойти – идти.

Рассудова описывает это явление в более общих терминах видовой семантики: приставка у глаголов движения способна выступать не только показателем совершенного вида, но и словообразовательным средством, меняющим лексическое значение основы, причем оба процесса происходят одновременно и неразличимы на уровне формы [4]. Бондарко идет дальше и показывает, что сама категория вида в русском языке не сводится к бинарной оппозиции «законченность – незаконченность действия», а образует сложную сеть частных значений, каждое из которых по-разному взаимодействует с приставочной морфологией [5]. Для носителя языка эта сеть осваивается имплицитно, через тысячи услышанных примеров. Для взрослого иностранного учащегося она требует эксплицитного описания, а любое эксплицитное описание неизбежно упрощает то, что в реальном употреблении гораздо тоньше.

Здесь и заключена методическая ловушка, к которой предстоит вернуться позже. Учебники русского языка как иностранного, стремясь дать студенту рабочую опору, обычно вводят приставочные глаголы движения через таблицу соответствий: приставка плюс направление равно значению. Таблица работает для базового слоя примеров и перестает работать там, где приставка меняет не направление, а сам характер действия. Расхождение между таблицей и реальным употреблением не решается дополнительной таблицей, оно требует другого типа объяснения, о котором пойдет речь в разделе о методических стратегиях.

Способы выражения перемещения в китайском языке: типологический контраст

Китайский язык не укладывается в типологию Талми так же чисто, как русский, и это стоит сразу оговорить, а не сглаживать ради стройности изложения. Формально это язык глагольного типа: направление часто выражается отдельным полнозначным глаголом движения (来 lai – приходить, 去 qu – уходить), который сохраняет лексическую самостоятельность и может употребляться сам по себе. Но в современном китайском языке широко распространены так называемые направительные комплементы: постпозитивные морфемы 上, 下, 进, 出, 回, 过, 起, присоединяющиеся ко многим глаголам действия и функционально напоминающие русские приставки направления, только не сливающиеся с основой морфологически, а остающиеся отдельным, хотя и тесно связанным элементом. Получается система, которую трудно однозначно отнести к одному из полюсов типологии. Именно эта промежуточность, а не простая зеркальная противоположность русскому устройству создает специфику трудности для китайского учащегося: он переносит в русский не отсутствие направления как категории, а свой собственный, синтаксически более рыхлый способ его выражения.

Способ перемещения в китайском обычно закодирован в самом корне глагола действия: 走 zou (идти пешком), 跑 pao (бежать), 飞 fei (лететь), 骑 qi (ехать верхом или на двухколесном транспорте). И в этом смысле китайский ближе к русскому, чем можно было бы ожидать от языка с принципиально другой морфологией. Расхождение начинается не в лексике способа передвижения, а в двух других точках: в отсутствии оппозиции однонаправленности и разнонаправленности как грамматической категории и в устройстве вида. Китайская частица 了 le связана скорее с завершенностью ситуации в дискурсе, чем с системным видовым противопоставлением глагола, и уж тем более она не привязана к конкретному направительному значению так, как русская приставка. Студент, освоивший родную систему, не имеет в ней готового шаблона, на который можно было бы наложить русский материал напрямую. И в этом разница с трудностями, скажем, англоговорящих учащихся, у которых частичная опора на предложные конструкции (go into, come out of) все же существует.

Эмпирическое подтверждение этому расхождению дает недавнее сопоставительное исследование Сянлинь, показавшее на материале письменных нарративов носителей русского и китайского языков и тайваньских студентов, что описание событий движения у изучающих русский язык систематически отклоняется от нормы именно в точках несовпадения сателлитного и сериализующего устройства двух языков [3].

Типичные трудности китайских студентов при усвоении русских глаголов движения

Методическая литература, посвященная непосредственно китайской аудитории, документирует ошибки достаточно последовательно, чтобы их можно было свести к нескольким устойчивым типам, а не считать случайным набором оговорок. Корчик, обобщая опыт преподавания глаголов движения в китайской аудитории, отмечает, что чаще всего наблюдается смешение форм трех видов: двух приставочных глаголов разного направления, приставочного и бесприставочного глаголов одного вида, приставочного и бесприставочного глаголов разных видов [6]. За этой сухой формулировкой стоят вполне конкретные и узнаваемые предложения, которые она приводит как учебные примеры, в частности, студенческую фразу «Врач велел мне прийти в среду, а сходил к нему в пятницу» [6], где смешаны однократное целенаправленное движение и движение со значением «сходил и вернулся».

Первый тип – смешение однонаправленных и разнонаправленных глаголов там, где русский язык требует одного, а не другого. Студент, уже усвоивший, что *идти* и *ходить* переводятся одним и тем же китайским 走, склонен выбирать форму по частотности услышанного примера, а не по грамматическому правилу однократности или повторяемости действия. Ошибка не уходит после объяснения правила один раз, она возвращается всякий раз, когда контекст усложняется дополнительными обстоятельствами.

Второй тип – смешение приставочных и бесприставочных форм одного вида, когда учащийся либо опускает необходимую приставку там, где голый глагол без нее теряет конкретность действия, либо, наоборот, присоединяет приставку без нужды по аналогии с уже выученными случаями. Этот тип ошибки особенно устойчив, потому что в китайском языке направительный комплемент не является обязательным элементом синтаксической структуры: глагол без него остается грамматически полноценным, тогда как русский приставочный глагол движения без приставки часто просто меняет значение, а не становится грамматически неполным.

Третий тип – неверное видовое соотнесение после присоединения приставки. Здесь трудность не в выборе приставки как таковой, а в том, что приставочный разнонаправленный глагол типа *походил* или *уходил* (в значении многократного или взаимно завершенного перемещения) сохраняет несовершенный вид, тогда как приставочный однонаправленный типа *пошел* или *ушел* становится совершенным. И эта асимметрия, очевидная носителю языка на уровне интуиции, требует у иностранного учащегося отдельного явного объяснения, потому что формальный признак приставки один и тот же в обоих случаях, а видовое поведение разное [4; 5].

Четвертый тип, отдельно не всегда выделяемый в русскоязычной методической литературе, но систематически проявляющийся у китайских студентов, – прямое калькирование родной синтаксической модели. Студент выстраивает русское предложение по образцу китайской конструкции с направительным комплементом, помещая указание на цель или конечную точку там, где русская грамматика требует иного порядка, либо использует последовательность из двух глаголов движения там, где русский язык обходится одним приставочным глаголом. Чэнь Бинсинь, разбирая типичные ошибки китайских студентов при изучении русских глаголов в целом, отмечает, что источником значительной части ошибок оказывается не незнание конкретной формы, а перенос родной модели построения предложения на русский материал [7]. Наблюдение, которое в применении к глаголам движения означает, что борьба с ошибкой на уровне отдельной словоформы не решает проблему, если не затронута лежащая в ее основе синтаксическая калька.

Стоит сразу оговорить границы этой классификации. Она построена на материале опубликованных методических работ, а не на собственном corpus-анализе письменных или устных работ студентов и в этом смысле не может претендовать на статистическую точность распределения ошибок по типам. Возможно, для студентов разных уровней подготовки и разных региональных вариантов преподавания в КНР соотношение этих четырех типов заметно различается. Это вопрос, на который данная работа ответа не дает и не может дать без отдельного эмпирического исследования.

Отчасти эту эмпирическую лакуну начинает закрывать диссертационное исследование Мокрищевой, предложившей экспериментальную проверку методики обучения китайских студентов глаголам движения на уровнях A1-A2-B1, однако систематического сопоставления относительной частотности всех четырех выделенных здесь типов ошибок на материале реального учебного корпуса в опубликованных источниках по-прежнему нет [2].

Методические стратегии преодоления трудностей

Общий методический принцип, вытекающий из проведенного анализа, состоит в том, что тема «глаголы движения» не должна вводиться как единый блок, объединяющий направленность, приставочную семантику и видовое поведение одновременно. Каждый из четырех типов ошибки связан с отдельным грамматическим механизмом, и смешение этих механизмов при подаче материала воспроизводит смешение, которое затем возникает у студента при порождении речи.

Для первого типа ошибок – смешения однонаправленных и разнонаправленных глаголов – эффективна стратегия, при которой оппозиция вводится не на паре изолированных глаголов, а на контрасте контекстов употребления, закрепленном в устойчивых вопросах: *куда ты сейчас идешь* предполагает конкретное однократное действие, *ты часто ходишь туда* – повторяющееся. Прием не новый, его в общих чертах намечает еще Рожкова, одна из первых систематически описавшая методику подачи глаголов движения иностранцам [8], а Муравьева строит на этом принципе целое пособие, вынося вопросную рамку перед грамматическим объяснением, а не после него [9]. Такая последовательность оказывается методически продуктивнее, чем предъявление правила с последующими примерами.

Для второго типа – смешения приставочных и бесприставочных форм – полезна отдельная, изолированная от темы направления стадия, на которой вводится закрытый список наиболее частотных и наиболее прозрачных по значению приставок: в-, вы-, при-, у-. Скворцова строит свои упражнения на минимальных парах именно этих четырех приставок, прежде чем переходить к менее прозрачным по-, про-, за- [10], и такая постепенность позволяет студенту закрепить принцип «приставка обязательна для конкретного направленного действия», прежде

чем сталкиваться с идиоматическими случаями типа находить или обходить, которые этот принцип на первый взгляд нарушают.

Для третьего типа – видового соотнесения – требуется, по-видимому, наиболее явное вмешательство преподавателя, потому что интуитивно этот механизм не выводится ни из русского материала при беглом знакомстве, ни тем более из китайской системы. Практически работающий прием – предъявление минимальных пар *пошел/уходил* не как двух отдельных фактов лексики, а как двух ответов на разные вопросы: *что он сделал сейчас* против *что он делал сегодня утром*, с обязательной фиксацией того, что второе подразумевает возвращение, а первое – нет. Щукин отмечает в более общем виде, что грамматическое объяснение вида в иностранной аудитории продуктивно строить не от формы к значению, а от коммуникативной ситуации к форме [11], и применительно к глаголам движения этот принцип означает отказ от таблицы соответствий в пользу диалогических моделей.

Для четвертого типа – синтаксического калькирования – собственно грамматическое объяснение работает хуже всего, потому что ошибка находится не на уровне формы, а на уровне модели построения фразы. Здесь методически оправдан сопоставительный комментарий, вводимый не как извинение за трудность («в китайском языке иначе»), а как рабочий инструмент: краткое предъявление китайской конструкции с направительным комплементом рядом с русским эквивалентом с explicit-указанием точки расхождения. Такой прием требует от преподавателя владения структурой обоих языков, что не всегда достижимо в смешанных группах, но в моноязычной китайской аудитории, для которой преимущественно и пишется методическая литература, рассматриваемая в этой статье, он реализуем в полном объеме.

Ни одна из перечисленных стратегий не отменяет необходимости практики в связной речи: изолированные упражнения на подстановку формы закрепляют распознавание, но не порождение. Задания, требующие связного описания маршрута или пересказа поездки, вынуждают студента удерживать одновременно направление, вид и лексический выбор глагола в рамках единого высказывания, а не в рамках отдельного предложения. И именно в этом переходе от предложения к связному тексту, судя по опыту, отраженному в рассмотренной литературе, чаще всего обнажаются устойчивые, не до конца преодоленные ошибки, которые изолированное упражнение маскирует.

Проведенный анализ показывает, что трудность усвоения китайскими студентами русских глаголов движения не сводится к одной причине и не решается одним методическим приемом. Расхождение между русской и китайской системами кодирования движения затрагивает морфологию, вид и синтаксис одновременно. И каждый из четырех выделенных типов ошибок: смешение однонаправленных и разнонаправленных форм, смешение приставочных и бесприставочных вариантов, неверное видовое соотнесение, синтаксическое калькирование – опирается на свой собственный механизм расхождения между языками, а не на общее и недифференцированное незнание темы.

Поставленная цель – систематизировать эти трудности и связать их с конкретными методическими стратегиями – достигнута в границах, очерченных выбранным материалом: работа опирается на опубликованные лингвистические и методические источники, а не на собственный эмпирический корпус ошибок. И это ограничение, обозначенное в начале статьи, сохраняет силу и здесь. Предложенные стратегии: разделение усвоения направленности и приставочной семантики по стадиям, явный сопоставительный комментарий для случаев синтаксического переноса, диалогическая, а не табличная подача видового соотнесения – представляют собой рабочую модель, логически выведенную из накопленного методического опыта, но не проверенную в контролируемых условиях преподавания.

Научная новизна работы, связывающая типологическую рамку Талми с прикладной практикой преподавания РКИ китайской аудитории, задает направление, которое, насколько можно судить по рассмотренной литературе, пока не разрабатывалось системно: большинство существующих источников либо описывают грамматику глаголов движения безотносительно к конкретной аудитории, либо документируют ошибки китайских студентов без явной опоры на типологическое объяснение их происхождения. Соединение этих двух линий позволяет не просто перечислить трудности, а объяснить, почему они возникают именно в этой, а не в иной форме.

Дальнейшая работа в этом направлении нуждается прежде всего в эмпирической проверке: в анализе корпуса реальных письменных и устных работ китайских студентов разных уровней подготовки, который позволил бы установить не только качественный состав ошибок, но и их относительную частотность, а также в опытной апробации предложенной поэтапной методики в реальных учебных группах с последующим сравнением результатов с традиционной недифференцированной подачей темы. Пока эти данные отсутствуют, изложенная классификация и связанные с ней рекомендации сохраняют статус обоснованной, но не завершенной исследовательской гипотезы.

Первые шаги в этом направлении уже предпринимаются: экспериментальное обучение, описанное в диссертации Мокрищевой, и сопоставительный анализ письменных нарративов у Сянлинь показывают, что тема продолжает оставаться предметом активной методической и лингвистической работы, однако систематическое сопоставление предложенных в настоящей статье четырех типов ошибок с данными реального учебного корпуса пока остается задачей будущего.

Библиографический список

1. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics. Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
2. Мокрищева В.С. *Глаголы движения как компонент содержания обучения русскому языку китайских студентов (A1, A2, B1)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород: НИУ «БелГУ», 2024.
3. Сянлинь Е. Специфика описания событий движения в русских и китайских письменных повествованиях: анализ данных носителей языка и учащихся. *Oriental Studies*. 2025; Т. 18, Выпуск 1: 231–246.
4. Рассудова О.П. *Употребление видов глагола в русском языке*. Москва: Издательство МГУ, 1968.
5. Бондарко А.В. *Вид и время русского глагола (значение и употребление)*. Москва: Просвещение, 1971.
6. Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории. *Полилингвиальность и транскультурные практики*. 2012; № 1.
7. 陈炳新. 中国学生学习俄语动词典型错误分析. *绥化学院学报*.1993; № 3 (Чэнь Бинсинь. Типичные ошибки китайских студентов при изучении русских глаголов. *Вестник института Суйхуа*. 1993; № 3).
8. Рожкова Г.И. Изучение глаголов движения в русском языке. *Вопросы методики преподавания русского языка нерусским*. 1958; № 6: 39–60.
9. Муравьева Л.С. *Глаголы движения в русском языке*. Москва: Русский язык, 2006.
10. Скворцова Г.Л. *Глаголы движения – без ошибок*. Москва: Русский язык, 2013.
11. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2003.

References

1. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics. Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
2. Mokrischeva V.S. *Glagoly dvizheniya kak komponent soderzhaniya obucheniya russkomu yazyku kitajskih studentov (A1, A2, B1)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod: NIU «BelGU», 2024.
3. Syanlin' E. Specifika opisaniya sobytij dvizheniya v russkih i kitajskih pis'mennyh povestvovaniyah: analiz dannyh nositelej yazyka i uchaschihsya. *Oriental Studies*. 2025; T. 18, Vypusk 1: 231-246.
4. Rassudova O.P. *Upotreblenie vidov glagola v russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1968.
5. Bondarko A.V. *Vid i vremya russkogo glagola (znachenie i upotreblenie)*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
6. Korchik L.S. Glagoly dvizheniya v russkom yazyke i osobennosti ih prepodavaniya v kitajskoj auditorii. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2012; № 1.
7. 陈炳新. 中国学生学习俄语动词典型错误分析. *绥化学院学报*.1993; № 3 (Ch`en' Binsin'. Tipichnye oshibki kitajskih studentov pri izuchenii russkih glagolov. *Vestnik instituta Sujhua*. 1993; № 3).
8. Rozhkova G.I. Izuchenie glagolov dvizheniya v russkom yazyke. *Voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka nerusskim*. 1958; № 6: 39-60.
9. Murav'eva L.S. *Glagoly dvizheniya v russkom yazyke*. Moskva: Russkij yazyk, 2006.
10. Skvorcova G.L. *Glagoly dvizheniya – bez oshibok*. Moskva: Russkij yazyk, 2013.
11. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.08.26

УДК 81'373+81'42

***Lappo M.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: marine.lappo@yandex.ru*

COMBINATORIAL EXTENSIONS OF MEANING AS A MARKER OF A TEXT'S SEMANTIC DOMINANCE. The article develops B.A. Larin's ideas on the aesthetic meaning of words in literary texts. It demonstrates that combinatorial extensions of the lexeme "gaps" shape and realize the semantic core of E. Vodolazkin's novel "The Last Case of Major Chistov." The article identifies both conventional and occasional uses of the word "gaps" within the framework of both lexical-semantic and

seme variation in the novel's text. It presents ways in which these usages are actualized, such as inference from context and textual explication of meaning or semantic components. The combinatorial functions of the lexeme "gaps" in the novel are described. Thus, the primary function is the realization of the semantic dominant: the text is based on the idea that a robot lacks a soul, which, in turn, consists mostly of gaps (insignificant, ordinary, and therefore often forgotten events). Accompanying functions include text-forming, aesthetic, intertextual, artistic image-creating, and psychotherapeutic functions. The results of the study can be used in the creation of authors' dictionaries and in the analysis of dynamic processes in the modern Russian language.

Keywords: **combinatorial extensions of meaning, occasional word meaning, lexical-semantic variant, author's semes of lexical meaning, semantic dominant of a literary text, aesthetic meaning of word, E. Vodolazkin, "The Last Case of Major Chistov"**

***М.А. Лаппо**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: marine.lappo@yandex.ru*

КОМБИНАТОРНЫЕ ПРИРАЩЕНИЯ СМЫСЛА КАК МАРКЕР СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА

В статье развиваются идеи Б.А. Ларина об эстетическом значении слова в художественном тексте. Доказывается, что комбинаторные приращения смысла лексемы *пробелы* формируют и реализуют смысловой центр романа Е. Водолазкина «Последнее дело майора Чистова». Выявлены узуальные и окказиональные употребления в рамках как лексико-семантического, так и семного варьирования слова *пробелы* в тексте романа. Представлены способы их актуализации, такие как выведение из контекста и текстовая экспликация значения/семантического компонента. Описаны функции комбинаторных приращений смысла лексемы *пробелы* в романе. Так, ведущей функцией является реализация смысловой доминанты текста: в основе текста лежит идея о том, что у робота отсутствует душа, которая, в свою очередь, в большинстве своем состоит из *пробелов* (незначимых, обыденных и потому часто забываемых событий). Сопутствующими функциями являются текстообразующая, эстетическая, интертекстуальная, психотерапевтическая и функция создания художественного образа. Результаты исследования можно использовать при создании словарей писателя, в анализе динамических процессов современного русского языка.

Ключевые слова: **комбинаторные приращения смысла, окказиональное значение слова, лексико-семантический вариант, авторские семы лексического значения, смысловая доминанта художественного текста, эстетическое значение слова, Е. Водолазкин, «Последнее дело майора Чистова»**

Динамические процессы в системе русского языка, стремительное обновление его лексического состава в XXI веке оказали мощное влияние на развитие лексикографии, появление новых словарей, в том числе словарей активного типа и авторских словарей. При этом до сих пор четко не установлены критерии разграничения *лексико-семантического варианта слова* и *оттенка лексического значения, семного варьирования* и *самостоятельного авторского значения слова* в современном русском языке, которые лежат в основе составления словарей окказионализмов, словарей писателей. Все вышесказанное определяет актуальность данного исследования.

Целью настоящего исследования является анализ комбинаторных приращений смысла лексемы *пробелы* как реализующей смысловой центр романа Е. Водолазкина «Последнее дело майора Чистова» [1].

Задачи работы, способствующие достижению поставленной цели: 1) выявить узуальные и окказиональные реализации лексемы *пробелы* в тексте романа (примечание: слово *пробел* в тексте романа используется преимущественно в форме множественного числа); 2) определить способы актуализации разных лексико-семантических вариантов и сем лексического значения слова *пробелы*; 3) описать функции комбинаторных приращений смысла лексемы *пробелы* в тексте романа.

Научная новизна исследования обусловлена как самим выбором материала исследования, текста Е. Водолазкина, ранее не становившегося объектом лингвистического изучения, так и аспектом его изучения, а именно описанием «комбинаторных приращений смысла» как ведущего приема выявления смысловой доминанты художественного текста.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории лингвистического анализа и стилистики художественного текста, а также в уточнении критериев разграничения лексико-семантических вариантов слова и оттенков его лексического значения, узуального и авторского значений слова.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в преподавании лингвистического анализа художественного текста, авторской лексикографии.

Понятие комбинаторных приращений смысла вбирает в себя различные семантические явления: авторские/окказиональные лексические значения слова и оттенки значения, контекстуальные, актуализированные семы узуальных значений слов, наложение значений и др. Термин «комбинаторные приращения смысла» впервые был использован Б.А. Лариным в 1922 г. в статье «О разновидностях художественной речи. Семантические этюды», где он своей задачей ставит «обнаружить семантические обертоны, то есть те смысловые элементы, которые нами воспринимаются, но не имеют своих знаков в речи, а образуются из взаимодейственной совокупности слов» [2, с. 547]. В настоящее время концепция эстетического значения слова Б.А. Ларина активно развивается (см. работы Д.М. Поцепни [3], Е.Н. Матвеевой [4] и др.), и чаще всего используются термины *индивидуально-авторские значения слова*, *контекстуальное значение, эстетическое значение слова, авторские коннотации, художественная метафора*. Кроме того, с комбинаторными приращениями смысла тесно связаны понятия *символического значения лексемы* в художественном тексте [5], *актуального смысла слова* [6], *коммуникативного значения слова* [7]. Такое терминологическое разнообразие можно объяснить и сложностью выявления, и функциональной многоплановостью авторских смыслов узуальных лексем в речи.

Несмотря на то что комбинаторные приращения смысла играют значительную роль в процессе понимания художественного текста, в перечне выразительных средств в словарях, энциклопедиях это явление отсутствует. Прежде всего это связано с тем, что комбинаторное приращение смысла может подразумевать как семное, так и лексико-семантическое варьирование. Кроме того, в художественном тексте сложнее ответить на вопрос: каждое необычное употребление в тексте – это новое (авторское) значение или всего лишь смысловые обертоны узуальных лексико-семантических вариантов? Более того, данные явления существуют совместно, накладываются друг на друга. Безусловно, проблема разграничения семного и лексико-семантического варьирования возникает не только в художественном тексте, но и в других стилистических регистрах. Это системный вопрос, поставленный Ю.Д. Апресяном [8].

Сложность выявления комбинаторных приращений смысла заключается также в том, что они формируются и актуализируются в рамках целого текста [2, с. 547]. Ю.М. Папян указывает на то, что «выявлению приращений способствует изучение языковой композиции текста, служащей связи сло́ва со всеми категориями произведения» [9, с. 185]. См. его пример развертывания смыслов слова *окно* в романе «Затмение Марса» С.Н. Есина, которые являются «смысловыми пунктами», отражающими «упорядоченность и целенаправленное движение языковых компонентов» [9, с. 188–189].

Наши наблюдения над художественным текстом показывают, что эстетически значимым является семантическое варьирование ключевых слов текста. В связи с этим материалом для нашей работы послужил текст романа Евгения Водолазкина «Последнее дело майора Чистова», в котором комбинаторные приращения смысла являются осознанным и необходимым приемом. Об этом идет речь в интервью Е. Водолазкина «Собаке.ру»: средний писатель – это тот, «кто хорошо рифмует существующие слова, но **нового значения слов** (*выделено нами* – М. Л.) найти не может» [10].

В данной статье предметом изучения являются комбинаторные приращения смысла ключевого слова *пробелы*. В тексте романа лексема *пробелы* используется 36 раз, что гораздо реже, чем другие ключевые слова. Ср. с лексемами *последний* (68 словоупотреблений, используются различные узуальные значения) и *душа* (около 250 употреблений, используются узуальные и одно авторское значение). Лишь у лексемы *пробелы* наблюдается и богатое семное варьирование, и постепенное формирование авторского лексико-семантического варианта.

Методологически значимой для нас является работа Т.В. Тимошиной, в которой представлено два способа выделения актуального смысла лексического значения слова: учет «как ближайшего, так и более развернутого контекста словоупотребления» и «прямая контекстуальная экспликация, когда писатель эксплицитно вербально формулирует соответствующие семы» [11, с. 92]. Нужно принять во внимание также критерии выделения ключевых слов, выдвинутые Е.А. Щегловой: «1) частотность; 2) наличие дериватов; 3) множественность синтагматических и парадигматических связей; 4) употребление в концептуально значимых контекстах произведения» [12, с. 63]. Лексема *пробелы* удовлетворяет всем выдвинутым критериям, кроме наличия ее дериватов в тексте романа.

Представляется, что к данным критериям выделения ключевых слов следует добавить возможность комбинаторных приращений смысла ключевого слова,

а также его нетипичную сочетаемость. Стоит отметить, что нетипичная лексическая сочетаемость является полифункциональным знаком: это и критерий выделения ключевых слов, и маркер комбинаторных приращений смысла. На важность нетипичной лексической сочетаемости обращает внимание и Б.А. Ларин, приводя «наблюдение обратного действия этой семантической перспективы», проявляющейся в несуразном, даже абсурдном сочетании слов, таких как, например, «Генеральша глядела на него ***во все свои толстые*** изумленные глаза» (Крестовский. Петербургские трущобы) [2, с. 548]. Тем не менее, считает Ларин, это неудачное сочетание слов хорошо иллюстрирует закономерность комбинаторных приращений смысла, то есть «слиянность, неразложимость на языковые дроби» «уследима в способе сочетания слов» [2, с. 548].

В толковых словарях русского языка выделяется три лексико-семантических варианта лексемы ***пробел***: 1) промежуток между частями текста или словами, знаками; 2) пропуск при изложении; 3) недостаток, изъян [13].

Рассмотрим отдельные фрагменты романа, которые, по Ю.М. Папяну, можно определить как «смысловые пункты» лексемы *пробелы*:

(1) *Он уже закрыл было файл, но что-то в пляшущих строках привлекло его внимание. Возможно, это было* ***повторяющееся*** *слово* ***пробелы****. По аналогии с печатным текстом, Георгий Литвин* ***делил действительность*** *на* ***содержательную часть и пробелы****. Содержательная часть подразумевала* ***события****, а* ***пробелы****, соответственно, –* ***отсутствие событий****.*

В данном фрагменте средствами контекста актуализируется сема «важность» при помощи слова *повторяющееся (слово пробелы)*, затем – сема «часть оппозиции, пары» (*Георгий Литвин делил действительность на содержательную часть и пробелы*), а также сема «отсутствие событий» посредством прямой контекстуальной экспликации. Этот этап является начальным в распознавании смысла (при этом выявляются актуальные смыслы), и можно предположить, что речь идет о втором лексико-семантическом варианте.

Фрагмент 2 укрепляет реализацию именно этого значения, но при этом выявляет актуализированную сему «подтекст» (то, о чем не говорят, опускают при рассказе):

(2) *Такие вещи, как правило, являются началом – а значит, составной частью – событий. Всё остальное мы отнесем к* ***пробелам*** *(****Leerstellen****, как сказал бы* ***Вольфганг Изер****).* Leerstelle (нем.) – пробел, пропуск.

Здесь рассказчик отсылает читателя к концепции подтекста Вольфганга Изера: читатель должен самостоятельно, силой своего воображения заполнить все лакуны, созданные автором [14, с. 201]. Эта отсылка связана с особой ключевой линией романа, нарочитым обнажением процесса написания детективной истории, расследования смерти Г. Литвина, которым руководит майор Чистов.

Затем читатель сталкивается с цепочкой прямо сформулированных авторских компонентов лексического значения *пробелы*, которые постепенно меняют оценочные коннотации: неважное, незначимое → функция буфера, отделения важных событий друг от друга → могут иметь не меньшее значение, чем события → основное в формировании человека, это норма.

Постепенно, по ходу повествования, по мере накопления комбинаторных приращений смысла в употреблении лексемы *пробелы* формируется (созревает) понимание особенного лексического значения. Нетипичное сочетание слов в следующем фрагменте (*сплошной пробел*) является маркером перехода к авторскому лексико-семантическому варианту «пробелы – это незначительные события». Знаком семантической трансформации является также и сюжетное решение, неожиданный переход *на ты* героев романа, и употребление лексемы *пробел* в форме единственного числа. Помимо этого, здесь актуализируется и первое словарное значение лексемы *пробел*, точнее, его специальный оттенок «промежуток между буквами, цифрами», использующийся в типографии:

(3) – Всё наоборот – это как? – спрашивал себя майор Чистов, шагая наутро по Бармалеевой улице. – Рассказывать об одних лишь ***пробелах****?*

– Это что же такое, – спросил у открывшей ему дверь Жанны, – жизнь как ***сплошной пробел****?*

Жанна положила ему палец на губы и ***перешла на ты****.*

– Уважаемый Каспар, во-первых, не кричи так, а во-вторых – ***пробел*** *не может быть сплошным. Как и* ***пунктир****.*

Итак, авторский лексико-семантический вариант имеет полное право на самостоятельное существование, так как у него есть текстовые синонимы (*маленькие события, буфер, Leerstellen, общие места* и др.), он вступает в микросемантические отношения, то есть тесно связан с языковыми лексико-семантическими вариантами, совмещаясь с ними или вырастая из них, имеет антонимическую пару (*события*). Автор на этом не останавливается: в тексте выдвигаются новые оттенки этого лексико-семантического варианта – это «детские воспоминания». Затем появляются и разновидности таких пробелов: скудные, бедные (у майора Чистова) или первоклассные (у акваримиста Гущина).

Далее четвертый лексико-семантический вариант настолько развивается, что путем экспликации значения актуализуется новая сема ‘пробелы – это, что составляет значительную часть души’. Ср. выше приведенную сему ‘в формировании человека основными являются как раз пробелы’. Для подкрепления этой идеи в повествование включается концептуально значимая цитата о душе из книги Святителя Луки (Войно-Ясенецкого).

Ближе к развязке романа из контекста выводится сема ‘пробелы – это собственно человеческий феномен’: робот Иван Иванович легко процитирует Святителя Луку, *составит свои пробелы* в стихах или прозе, продекламирует стихи голосом Иннокентия Смоктуновского и даже снабдит их видеорядом, но… слушатели (люди) вежливо или смущенно переведут разговор на шахматы.

И, наконец, в последнем фрагменте, в котором используется лексема *пробелы*, парадоксальным образом объединяются, синтезируются все ее четыре лексико-семантических варианта:

(4) ***Последняя*** *наша встреча с майором состоялась за два дня до моего перехода из реанимации в обычную палату. …* ***Наши души*** *обнялись, и я поздравил майора с успешно проведенным следствием: – Вы нашли ответы на все загадки! – В частностях – да, но в главном… В главном я не сумел даже поставить вопроса. Теперь придется всё строить как-то иначе. … И делать всё придется по-новому, да, я думаю, и жить… – Это как же? –* ***Не выносить ничего за скобки****. Понимать, что* ***всё существует в неразрывной связи – великое и малое, буква и пробел****.*

Поясним наш тезис. Первое («типографское») значение актуализируется фразами *за скобки, буква и пробел*, второе значение («упущенные при рассказе элементы») – фразеологизмом *не выносить ничего за скобки*; третье значение («недостаток, изъян») вычитывается изо всего контекста, поскольку *выносить за скобки* – это плохо, герой планирует делать все по-другому; четвертое значение («несущественная, обыденная информация») актуализируется парными противопоставлениями *великое и малое, буква и пробел.*

В результате проведенного исследования выявлено, что лексема *пробелы* используется в тексте романа Е. Водолазкина «Последнее дело майора Чистова» во всех трех узуальных и одном авторском значении. Кроме этого, в тексте романа актуализируются дополнительные (авторские) семы: ‘*важность’, ‘часть оппозиции, пары’, ‘отсутствие событий’, ‘в подтексте’, ‘отделяют одно событие от другого, но сами, не будучи событиями, значения не имеют, служат чем-то вроде буфера’, ‘именно эта жизнь нас воспитывает, именно она является нормой’* и др. (второй лексико-семантический вариант); *‘детские воспоминания’, ‘типология – скудные, бедные или первоклассные’, ‘то, что составляет значительную часть души’, ‘это собственно человеческий феномен’* и др. (четвертый лексико-семантический вариант). Точнее говоря, авторские семы второго лексико-семантического варианта, постепенно накапливаясь, дают возможность отделению самостоятельного четвертого значения.

Критериями формирования и выделения самостоятельного лексико-семантического варианта следует считать: а) частотность употребления, б) участие в формировании смысловой доминанты текста, в) реализованные парадигматические и синтагматические отношения в тексте. В исследуемом тексте представлены синонимические, антонимические, родовидовые отношения, а также микросемантические отношения (наложение лексико-семантических вариантов) и нетипичная сочетаемость лексемы *пробелы*.

Основная функция комбинаторных приращений смысла лексемы *пробелы* в исследуемом тексте – формирование (для автора) и средство выявления (для читателя) смысловой доминанты текста. Роман Е. Водолазкина «Последнее дело майора Чистова» представляет собой размышление о сущности человека, его отличиях от искусственного интеллекта. В ходе повествования выявляется, что у искусственного интеллекта отсутствует душа, которая, в свою очередь, в большинстве своем состоит из *пробелов* (незначимых, обыденных и потому часто забываемых событий). Таким образом, чтобы создать оригинальный замысел романа, автору потребовалось не просто создать новый лексико-семантический вариант, но все его языковые связи, чтобы доказать его существование, вписать новое значение в узус. Дополнительными сопутствующими функциями являются следующие: 1) текстообразующая (развитие лексического значения внутри самого текста, то есть приращение к придуманному смыслу); 2) эстетическая (читатель получает эстетическое удовольствие в процессе постепенного формирования нового самостоятельного лексического значения, решая интеллектуальную задачу идентификации смысла, понимания «переворачивания» смысла, когда из *незначимых* событий *пробелы* превращаются в *необходимое* условие человеческой сущности); 3) интертекстуальная (лексема *пробелы*, вступая в перекличку с теорией Изера, создает глубину авторского замысла); 4) создание художественного образа (так, у майора *Чистова* нет или очень мало детских воспоминаний, то есть так называемых пробелов, и это является одной из версий выбора такой фамилии для него, он *tabula rasa*); 5) психотерапевтическая (читатель может вспомнить свои забытые/вытесненные детские события и решать, что с этим ему стоит дальше делать).

Таким образом, в ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель, решены все задачи, обоснована научная новизна. Результаты исследования могут быть интересны лингвистам, занимающимся проблемами семантики, стилистики художественного текста и авторской лексикографии, преподавателям вузов при разработке курсов по лингвистическому анализу текста, а также студентам и аспирантам филологических специальностей.

Перспективой применяемого подхода при анализе художественного текста может стать создание словаря авторских комбинаторных приращений смысла, что обогатит как теорию семасиологии, так и лексикографию.

Библиографический список

1. Водолазкин Е.Г. *Последнее дело майора Чистова*: роман. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2026.
2. Ларин Б.А. О разновидностях художественной речи. Семантические этюды. *Филология: Школы и направления.* Ставрополь: «Дизайн-студия Б», 2014: 444–454.
3. Поцепня Д.М. Эстетическое значение слова как семантико-стилистическая категория. *Словоупотребление и стиль писателя*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1995: 12–29.
4. Матвеева Е.Н. *Коммуникативно обусловленное эстетическое значение слова в поэзии (на материале поэзии Игоря Северянина)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Барнаул, 2009.
5. Варларо В. Лиственница в русской и итальянской картинах мира: сопоставительный аспект. *Вестник Томского государственного университета*. 2024; № 498: 13–18.
6. Стернин И.А. *Лексическое значение слова в речи*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1985.
7. Рудакова А.В., Стернин И.А. О понятии коммуникативного значения слова. *Коммуникативные исследования.* 2017; № 1 (11): 36–48.
8. Апресян Ю.Д. Значение и оттенок значения. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. 1974; Т. 33; № 4: 320–330.
9. Папян Ю.М. «Комбинаторные приращения смысла» и композиция текста. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; № 2-2: 185–191.
10. Шевцова П. Евгений Водолазкин: «Я попытался представить, что не исчезает после смерти». Большой русский писатель – о любви как вечной памяти, поиске души и пластиковой бутылке. *Собака.RU*. Available at: https://www.sobaka.ru/nsk/entertainment/books/215687
11. Тимошина Т.В. Индивидуально-авторское значение слова (на примере лексемы писатель. *Филология и человек*. 2015; № 4: 90–100.
12. Щеглова Е.А. Лексическое своеобразие художественного произведения: к вопросу о методике анализа (на примере очерков путешествия И.А. Гончарова «Фрегат “Паллада”»). *Вестник Томского государственного университета*. 2019; № 442: 61–68.
13. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
14. Кабанова И.В. Вольфганг Изер. *Современная литературная теория. Антология*. Москва: Флинта: Наука, 2004.

References

1. Vodolazkin E.G. *Poslednee delo majora Chistova*: roman. Moskva: Izdatel'stvo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2026.
2. Larin B.A. O raznovidnostyah hudozhestvennoj rechi. Semanticheskie `etyudy. *Filologiya: Shkoly i napravleniya.* Stavropol': «Dizajn-studiya B», 2014: 444-454.
3. Pocepnya D.M. `Esteticheskoe znachenie slova kak semantiko-stilisticheskaya kategoriya. *Slovoupotreblenie i stil' pisatelya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 1995: 12-29.
4. Matveeva E.N. *Kommunikativno obuslovlennoe `esteticheskoe znachenie slova v po`ezii (na materiale po`ezii Igorya Severyanina)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2009.
5. Varlaro V. Listvennica v russkoj i ital'yanskoj kartinah mira: sopostavitel'nyj aspekt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 498: 13-18.
6. Sternin I.A. *Leksicheskoe znachenie slova v rechi.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1985.
7. Rudakova A.V., Sternin I.A. O ponyatii kommunikativnogo znacheniya slova. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2017; № 1 (11): 36-48.
8. Apresyan Yu.D. Znachenie i ottenok znacheniya. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1974; T. 33; № 4: 320-330.
9. Papyan Yu.M. «Kombinatornye prirascheniya smysla» i kompoziciya teksta. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; № 2-2: 185-191.
10. Shevcova P. Evgenij Vodolazkin: «Ya popytalsya predstavit', chto ne ischezaet posle smerti». Bol'shoj russkij pisatel' – o lyubvi kak vechnoj pamyati, poiske dushi i plastikovoj butylke. *Sobaka.RU*. Available at: https://www.sobaka.ru/nsk/entertainment/books/215687
11. Timoshina T.V. Individual'no-avtorskoe znachenie slova (na primere leksemy pisatel'. *Filologiya i chelovek*. 2015; № 4: 90-100.
12. Scheglova E.A. Leksicheskoe svoeobrazie hudozhestvennogo proizvedeniya: k voprosu o metodike analiza (na primere ocherkov puteshestviya I.A. Goncharova «Fregat “Pallada”»). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 442: 61-68.
13. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
14. Kabanova I.V. Vol'fgang Izer. *Sovremennaya literaturnaya teoriya. Antologiya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.08.26

УДК 81'42

***Ling Cheng**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 1042235024@rudn.ru*

SEPARATION AND INTEGRATION: SEMIOTIC MODELS IN THE ADVERTISING OF CHINESE GOODS IN RUSSIAN-LANGUAGE AND CHINESE-LANGUAGE INTERNET DISCOURSES. The article examines semiotic models of advertising Chinese goods in Russian-language and Chinese-language Internet discourses. The relevance of the study is determined by the active spread of Chinese brands in the digital environment and by the need to examine advertising messages as multimodal complexes combining verbal, visual, and pragmatic components. Particular attention is paid to the relationship between the separation and integration of textual and visual codes. It is shown that in Russian-language advertising of Chinese goods, the verbal component is more often focused on rational persuasion, emphasizing price, quality, functionality, and technological characteristics, while the visual component forms an image of convenience, modernity, and practical usefulness. In Chinese-language advertising, the text is more often associated with brand trust, innovation, prestige, and emotional appeal, while the image reinforces the cultural and status-related image of the product. The article argues that text and image do not duplicate each other but perform different semiotic functions while maintaining a common pragmatic orientation. It concludes that the advertising of Chinese goods is based on the principle of structural separation and functional integration of verbal and visual components.

Keywords: **Internet advertising, semiotic model, advertising discourse, Chinese goods, visual code, verbal code**

***Лин Чэн**, аспирант, Университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: 1042235024@rudn.ru*

РАЗДЕЛЕНИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ: СЕМИОТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В РЕКЛАМЕ КИТАЙСКИХ ТОВАРОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСАХ

В статье рассматриваются семиотические модели рекламы китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном интернет-дискурсах. Актуальность исследования обусловлена активным распространением китайских брендов в цифровой среде и необходимостью изучения рекламного сообщения как мультимодального комплекса, объединяющего вербальные, визуальные и прагматические компоненты. Особое внимание уделяется соотношению разделения и интеграции текстового и визуального кодов. Показано, что в русскоязычной рекламе китайских товаров вербальный компонент чаще ориентирован на рациональное убеждение, акцентируя цену, качество, функциональность и технологичность, тогда как визуальный ряд формирует образ удобства, современности и практической пользы. В китайскоязычной рекламе текст чаще связан с доверием к бренду, инновационностью, престижем и эмоциональной привлекательностью, а изображение усиливает культурный и статусный образ товара. Обосновывается, что текст и изображение не дублируют друг друга, а выполняют разные семиотические функции, сохраняя при этом общую прагматическую направленность. Делается вывод о том, что реклама китайских товаров строится на принципе структурного разделения и функциональной интеграции вербальных и визуальных компонентов.

Ключевые слова: **интернет-реклама, семиотическая модель, рекламный дискурс, китайские товары, визуальный код, вербальный код**

Актуальность исследования обусловлена активным развитием интернет-рекламы китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном цифровом пространстве. В условиях платформенной коммуникации рекламное сообщение всё чаще представляет собой не только вербальный текст, но и сложный мультимодальный комплекс, включающий изображение, цвет, композицию, брендовые знаки, интерфейсные элементы и оценочные маркеры. В связи с этим особую значимость приобретает анализ соотношения текстового и визуального компонентов рекламы. В данной статье реклама китайских товаров рассматривается через логику разделения и интеграции: текст и изображение могут выполнять разные семиотические задачи, однако на уровне рекламного воздействия они объединяются в единую функциональную модель.

Целью данного исследования является выявление особенностей семиотических моделей разделения и интеграции вербальных и визуальных компонентов в рекламе китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном интернет-дискурсах.

Объектом исследования выступает интернет-реклама китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном цифровом дискурсе. Предметом исследования являются семиотические модели соотношения текстовых и визуальных кодов в рекламе китайских товаров, а также способы их функциональной интеграции в рекламном сообщении.

Задачи исследования состоят в раскрытии теоретических оснований анализа рекламы как семиотической модели, выявлении особенностей разделения вербального и визуального компонентов в русскоязычной и китайскоязычной интернет-рекламе китайских товаров, а также определении механизмов их функциональной интеграции в едином рекламном сообщении.

Методологическую основу исследования составляют положения семиотики рекламы, медиалингвистики, мультимодального дискурс-анализа и лингвокультурологии. Особое значение для исследования имеет подход Кожемякина и Ловягиной к анализу семиотических моделей рекламы, позволяющий рассматривать рекламное сообщение как систему взаимодействующих вербальных, визуальных и прагматических компонентов. В работе используются семиотический анализ, сопоставительный метод, лингвокультурологический анализ и элементы мультимодального анализа.

Научная новизна исследования заключается в том, что понятие семиотической модели рекламы применяется к сопоставительному анализу русскоязычного и китайскоязычного интернет-дискурсов. Если в работах Кожемякина и Ловягиной данная проблематика рассматривалась преимущественно на материале российской розничной рекламы, то в настоящем исследовании данный подход расширяется за счёт анализа рекламы китайских товаров в межкультурной цифровой коммуникации. Особое внимание уделяется не только различию рекламных кодов, но и их функциональному объединению.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о семиотической организации интернет-рекламы как мультимодального дискурсивного явления. Работа позволяет показать, что вербальный и визуальный компоненты рекламы могут быть структурно разделены, но при этом интегрированы на уровне прагматической функции рекламного сообщения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при анализе интернет-рекламы, изучении межкультурной рекламной коммуникации, разработке стратегий локализации рекламного контента, а также в курсах по медиалингвистике, семиотике рекламы, дискурс-анализу и русско-китайской межкультурной коммуникации.

Современная интернет-реклама рассматривается в лингвистике как поликодовое и мультимодальное дискурсивное явление, в котором смысл формируется не только вербальными средствами, но и через изображение, цвет, композицию, брендовые символы и платформенные элементы. В связи с этим рекламное сообщение может быть описано как семиотическая модель, объединяющая разные знаковые коды и направленная на формирование определённого восприятия товара.

Для настоящего исследования значим подход Е.А. Кожемякина и В.Г. Ловягиной, рассматривающих рекламу через взаимодействие словесных и иконических ресурсов, а также денотативного и коннотативного уровней значения [1]. Данный подход позволяет анализировать рекламу не как простое соединение текста и изображения, а как целостную знаковую конструкцию, обладающую прагматическим потенциалом.

В условиях интернет-коммуникации семиотическая организация рекламы усложняется за счёт мультимодальности. Как отмечает К. Ду, рекламный дискурс строится на взаимодействии различных каналов передачи информации, что делает необходимым анализ не только вербального текста, но и визуальных компонентов рекламного сообщения [2]. В этом отношении реклама китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном интернет-дискурсах представляет собой мультимодальный текст, где текст, изображение, интерфейс, рейтинг и визуальные маркеры доверия участвуют в создании общего рекламного эффекта.

Ключевым для данной статьи является соотношение разделения и интеграции. Вербальный компонент чаще отвечает за номинацию товара, аргументацию, оценку, указание на цену, качество, выгоду или технические характеристики. Визуальный компонент, напротив, формирует образ ситуации потребления, стиля жизни, эмоциональной привлекательности и культурной узнаваемости товара. Однако эти компоненты не существуют изолированно: они интегрируются в единую прагматическую модель рекламного воздействия [3; 4].

При анализе китайского материала важно учитывать культурную специфику взаимодействия вербального и визуального кодов. Исследования китайской рекламы показывают, что визуально-вербальная организация сообщения направлена на усиление его воздействующего потенциала [5], а лексическая система рекламы участвует в формировании ценностных и поведенческих установок адресата [6]. Следовательно, реклама китайских товаров может рассматриваться как пространство пересечения коммерческой, культурной и семиотической коммуникации.

Таким образом, теоретическая основа исследования строится на понимании интернет-рекламы как мультимодальной семиотической модели. В данной статье подход Кожемякина и Ловягиной расширяется: от анализа российской рекламы он переносится на сопоставительное изучение русскоязычной и китайскоязычной рекламы китайских товаров, где центральным становится принцип структурного разделения текстового и визуального кодов при их функциональной интеграции.

В рекламе китайских товаров принцип разделения проявляется в том, что вербальный и визуальный компоненты не дублируют друг друга, а распределяют между собой разные смысловые функции. Текст, как правило, конкретизирует товар, называет его технические, функциональные или ценностные преимущества, тогда как изображение формирует целостный образ потребления: ситуацию использования, стиль жизни, эмоциональное впечатление и визуальную привлекательность товара.

В русскоязычной интернет-рекламе китайских товаров вербальный код часто ориентирован на рациональное убеждение. Например, в рекламном описании Xiaomi 15 Ultra используются номинации и технические характеристики: *1-дюймовая камера Leica, датчик изображения 200 Мп, оптический стабилизатор, сверхширокий динамический диапазон* [7]. Такая лексика относится к сфере технологической аргументации и формирует образ товара как функционально сложного и профессионального устройства. Визуальный ряд при этом выполняет иную задачу: крупные изображения камеры, объектива и примеров съёмки переводят техническое описание в сферу эстетического восприятия. Поэтому текст объясняет, за счёт чего достигается качество, а изображение показывает желаемый результат использования товара.

Сходный принцип наблюдается в русскоязычной рекламе HUAWEI MatePad 11.5 S. В тексте используются формулы: *Взгляните по-новому, Визуальный комфорт, Почувствуйте себя творцом, Перетащите. Отпустите. Готово* [8]. Эти выражения сочетают рациональные и прагматические элементы: с одной стороны, подчёркивается удобство работы, с другой – создаётся образ лёгкого творческого действия. Визуальные компоненты, изображающие экран, стилус, интерфейс приложений и сценарии работы, не повторяют текст буквально, а раскрывают ситуацию использования устройства. Тем самым вербальный код задаёт оценку и побуждение, а визуальный код моделирует пользовательский опыт.

В рекламе китайских электромобилей на русском языке текстовый компонент также часто соединяет техническую и оценочную лексику. Так, в описании BYD Seal встречаются выражения: *морская эстетика дизайна, ярче, чем когда-либо, настоящий шедевр дизайна*, а также конкретные параметры: *3,8 сек 0–100 км/ч, 570 км запас хода, технология CTB, Blade Battery* [9]. Здесь вербальная часть одновременно выполняет информативную и имиджевую функции. Однако визуальный ряд – изображения кузова, фар, салона, панорамной крыши – усиливает не столько техническую сторону, сколько представление о динамике, статусности и современном стиле. Следовательно, текст рационализирует выбор, а изображение эмоционально закрепляет привлекательность товара.

В китайскоязычной рекламе разделение текстового и визуального кодов имеет несколько иную конфигурацию. Текст чаще строится на образных, эмоционально-оценочных и культурно маркированных формулах. Например, в рекламе HUAWEI MatePad Air используется выражение «*Рождён для рисования, достигает выразительности искусства*» (天生会画，出神入画), а далее подчёркивается: «*вдохновение возникает мгновенно, творчество становится реальностью*» (灵感即现、创意成真) [10]. Здесь текст не только сообщает о функциях устройства, но и формирует ценность творческой самореализации. Визуальный ряд с изображениями рисунков, цветовых палитр, стилуса и интерфейсов приложений конкретизирует эту ценность через образ творческого процесса.

В китайской рекламе BYD Haishi 06 EV также заметна образная организация текста. Формула «*прозрачное ощущение вождения, при котором человек и автомобиль становятся единым целым*» (人车合一的驾驶通透感) [11] не является простым техническим описанием. Она апеллирует к телесному и эмоциональному опыту управления автомобилем. Визуальный компонент при этом показывает автомобиль как объект современного дизайна и технологического движения. Поэтому текст формирует концепт гармоничного взаимодействия человека и техники, а изображение визуализирует его через форму, пространство и динамику.

Таким образом, в русскоязычной рекламе китайских товаров разделение кодов чаще строится по модели «технический или прагматический текст – эмоционально-визуальное подтверждение». В китайскоязычной рекламе текст чаще сам обладает образной и ценностной насыщенностью, тогда как изображение усиливает культурный, эстетический и статусный эффект. В обоих случаях текст и изображение не совпадают полностью: текст объясняет, оценивает или символически интерпретирует товар, а визуальный ряд создаёт образ его использования и включает товар в определённый стиль жизни.

Если разделение текстового и визуального кодов проявляется в различии их семиотических функций, то интеграция обнаруживается на уровне общего прагматического результата рекламного сообщения. Вербальный и визуальный компоненты могут передавать разные типы информации, однако в рамках рекламы они направлены на формирование единого образа товара, создание доверия к бренду и стимулирование потребительского выбора.

В русскоязычной рекламе китайских товаров интеграция чаще строится по модели рационального подтверждения. Текст называет конкретные преимущества товара: качество, цену, функциональность, гарантию, технологические характеристики, скорость доставки. Визуальный ряд делает эти преимущества наглядными: изображение товара, крупный план деталей, демонстрация использования, минималистичная композиция и визуальные маркеры современности усиливают доверие к текстовой информации. Таким образом, вербальный компонент выполняет аргументативную функцию, а визуальный компонент – функцию подтверждения и эмоционального закрепления. Например, если текст подчёркивает технологичность смартфона или электромобиля, изображение корпуса, камеры, экрана, салона или динамического движения переводит абстрактные технические характеристики в конкретный зрительный образ.

В китайскоязычной рекламе интеграция чаще имеет ценностно-эмоциональный характер. Текстовые элементы не ограничиваются информированием о свойствах товара, а включают оценочные и образные формулы, связанные с доверием, престижем, инновационностью, комфортом и гармонией повседневной жизни. Визуальный компонент в таком случае усиливает не столько рациональное доказательство, сколько культурно и эмоционально значимый образ потребления. Изображение товара в пространстве семьи, работы, творчества, движения или интеллектуальной среды помогает соединить коммерческое предложение с представлением о современном образе жизни.

С лингвистической точки зрения функциональная интеграция реализуется через несколько механизмов. Во-первых, это оценочная согласованность: положительно окрашенная лексика текста поддерживается визуальными средствами, создающими образ качества, удобства и привлекательности. Во-вторых, это прагматическая направленность: императивные, побудительные и рекомендательные конструкции текста соотносятся с визуальным сценарием желаемого действия: купить, попробовать, использовать, доверять бренду. В-третьих, это семантическая дополнительность: текст сообщает то, что не всегда может быть выражено изображением, а изображение конкретизирует те значения, которые в тексте остаются обобщёнными.

Особую роль в интернет-рекламе выполняют платформенные элементы: рейтинг, отзывы, количество покупок, кнопка заказа, визуальные обозначения скидки, краткие характеристики и навигационные блоки. Они соединяют текстовую и визуальную информацию в единую структуру восприятия. В результате рекламное сообщение воспринимается адресатом не как набор отдельных знаков, а как целостная коммуникативная единица, где текст, изображение и интерфейс совместно формируют доверие к товару.

Следовательно, функциональная интеграция вербальных и визуальных компонентов не устраняет их разделение, а, напротив, опирается на него. Текст и изображение сохраняют относительную самостоятельность, но их взаимодействие обеспечивает целостность рекламной семиотической модели. В русскоязычном интернет-дискурсе такая интеграция преимущественно направлена на рационализацию потребительского выбора и подтверждение практической пользы китайского товара. В китайскоязычном интернет-дискурсе она чаще связана с созданием эмоционально насыщенного образа бренда, социального доверия и современного стиля потребления. Общее для двух дискурсов состоит в том, что разделённые знаковые коды объединяются в единую функцию рекламного воздействия.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что реклама китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном интернет-дискурсах представляет собой мультимодальную семиотическую модель, в которой вербальные и визуальные компоненты находятся в отношениях как разделения, так и интеграции. Разделение проявляется в том, что текст и изображение выполняют разные смысловые функции: текст называет товар, объясняет его свойства, формирует оценку и аргументирует потребительский выбор, тогда как изображение создаёт визуальный образ товара, ситуации его использования и желаемого стиля жизни.

В русскоязычном интернет-дискурсе рекламный текст китайских товаров чаще ориентирован на рациональное убеждение адресата. В нём актуализируются такие параметры, как цена, качество, функциональность, гарантия, технологичность и практическая польза. Визуальный компонент при этом усиливает восприятие товара как современного, удобного и включённого в повседневные потребительские практики.

В китайскоязычном интернет-дискурсе вербальный компонент чаще связан с формированием доверия к бренду, подчёркиванием инновационности, социальной привлекательности, комфорта и престижности потребления. Визуальный ряд усиливает эти значения через образы технологического развития, современного образа жизни, творческой самореализации и гармоничного взаимодействия человека с товаром.

Вместе с тем различие текстового и визуального кодов не нарушает целостности рекламного сообщения. Напротив, именно их функциональная интеграция обеспечивает прагматическую эффективность рекламы. Текст и изображение дополняют друг друга: вербальный компонент задаёт аргументы и оценки, а визуальный компонент делает их наглядными, эмоционально убедительными и культурно значимыми.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении подхода к анализу семиотических моделей рекламы: от изучения российской розничной рекламы к сопоставительному анализу рекламы китайских товаров в русскоязычном и китайскоязычном интернет-дискурсах. Такой подход позволяет показать, что современная интернет-реклама строится не на простом соединении текста и изображения, а на распределении и последующем объединении их функций в единой рекламной модели.

Таким образом, центральный принцип рекламы китайских товаров можно определить как семиотическое разделение при функциональной интеграции: текстовый и визуальный коды сохраняют относительную самостоятельность, но совместно формируют положительный образ товара, доверие к бренду и установку на потребительское действие.

Результаты исследования показывают, что сформулированная цель достигнута, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для специалистов в области семиотики, медиалингвистики и межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Кожемякин Е.А., Ловягина В.Г. Таргетированная реклама в социальных сетях: поиск эффективных семиотических моделей. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2020; № 5: 3–28.
2. Ду К. Реклама как мультимодальный дискурс. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2024; № 2 (81): 229–235.
3. Бронникова О.В., Головко А.С. Мультимодальные средства репрезентации прагматического потенциала в рекламном дискурсе. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; Т. 22, № 1: 132–144.
4. Папченко М.Ю., Шипова И.А. Мультимодальная немецкая реклама как разновидность рекламного дискурса. *Преподаватель XXI век*. 2024; № 3, Ч. 2: 422–432.
5. Ступкина М.В., Каменева В.А. Особенности визуально-вербальной семиотики наружной социальной рекламы Китая. *Научный диалог*. 2025; Т. 14, № 9: 103–124.
6. Хрипля Т.С. Потенциал речевого воздействия лексической системы языка в социальной рекламе Китайской Народной Республики. *Коммуникативные исследования*. 2024; Т. 11, № 2: 332–344.
7. Xiaomi 15 Ultra. *Официальный сайт Xiaomi*. Available at: https://www.mi.com/kz-ru/product/xiaomi-15-ultra/
8. HUAWEI MatePad 11.5 S 2026. *HUAWEI Россия*. Available at: https://consumer.huawei.com/ru/tablets/matepad-11-5-s-2026/
9. BYD Seal. *BYD AUTO Russia*. Available at: https://www.bydauto.ru/byd-seal.html
10. HUAWEI MatePad Air. *华为官网*: официальный сайт Huawei. Available at: https://consumer.huawei.com/cn/tablets/matepad-air-2025/
11. BYD Sea Lion 06 EV. *比亚迪汽车官方网站*: официальный сайт BYD Auto. Available at: https://www.byd.com/cn/ocean-home/models/haishi/haishi-06-ev

References

1. Kozhemyakin E.A., Lovyagina V.G. Targetirovannaya reklama v social'nyh setyah: poisk `effektivnyh semioticheskih modelej. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2020; № 5: 3-28.
2. Du K. Reklama kak mul'timodal'nyj diskurs. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2024; № 2 (81): 229-235.
3. Bronnikova O.V., Golovko A.S. Mul'timodal'nye sredstva reprezentacii pragmaticheskogo potenciala v reklamnom diskurse. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; T. 22, № 1: 132-144.
4. Papchenko M.Yu., Shipova I.A. Mul'timodal'naya nemeckaya reklama kak raznovidnost' reklamnogo diskursa. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 3, Ch. 2: 422-432.
5. Stupkina M.V., Kameneva V.A. Osobennosti vizual'no-verbal'noj semiotiki naruzhnoj social'noj reklamy Kitaya. *Nauchnyj dialog*. 2025; T. 14, № 9: 103-124.
6. Hriplya T.S. Potencial rechevogo vozdejstviya leksicheskoj sistemy yazyka v social'noj reklame Kitajskoj Narodnoj Respubliki. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2024; T. 11, № 2: 332-344.
7. Xiaomi 15 Ultra. *Oficial'nyj sajt Xiaomi*. Available at: https://www.mi.com/kz-ru/product/xiaomi-15-ultra/?utm_source=chatgpt.co
8. HUAWEI MatePad 11.5 S 2026. *HUAWEI Rossiya*. Available at: https://consumer.huawei.com/ru/tablets/matepad-11-5-s-2026/?utm_source=chatgpt.com
9. BYD Seal. *BYD AUTO Russia*. Available at: https://www.bydauto.ru/byd-seal.html?utm_source=chatgpt.com
10. HUAWEI MatePad Air. *华为官网*: oficial'nyj sajt Huawei. Available at: https://consumer.huawei.com/cn/tablets/matepad-air-2025/
11. BYD Sea Lion 06 EV. *比亚迪汽车官方网站*: oficial'nyj sajt BYD Auto. Available at: https://www.byd.com/cn/ocean-home/models/haishi/haishi-06-ev?utm_source=chatgpt.com

Статья поступила в редакцию 04.08.26

УДК 81.119

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: malinatn@yandex.ru*

FEATURES OF THE IDIOSTYLE OF A.S. PUSHKIN AND K.N. BATYUSHKOV IN THE ASPECT OF TEXT-DERIVATIONAL ANALYSIS. The article presents some results of a text-derivative analysis of the idiostyle of A.S. Pushkin and K.N. Batyushkov based on their translations into Russian of the original French poem "Les Déguisements de Vénus" by E. Parny. The text-derivative approach, which is traditionally used in the study of intertextual relations, has been applied to the analysis of the idiostyle. The conducted research proves that the main features of the idiosyncrasies of A.S. Pushkin and K.N. Batyushkov reflect the results of the action of derivational mechanisms of text formation (narrowing and widening), which are found at the deep-semantic (concept and proposition levels) and formal-content (linguistic) levels of the text. The revealed results of derivational text-forming processes confirm the implementation of the author's creative idea through the use of methods, techniques, linguistic means, and compositional-rhythmic structure inherent in the idiosyncrasies of this writer.

Keywords: **text formation, text derivation, idiostyle, E. Parny, translations by A.S. Pushkin and K.N. Batyushkov**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: malinatn@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ А.С. ПУШКИНА И К.Н. БАТЮШКОВА В ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье представлены результаты текстодериватологического анализа идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова на материале их переводов на русский язык («Прозерпина» и «Превращение Венеры. Вакханка») оригинального стихотворения Э. Парни на французском языке Les Déguisements de Vénus. В работе текстодериватологический подход, традиционно применяемый при изучении межтекстовых отношений, был использован при исследовании идиостиля. Проведенное исследование доказывает, что основные особенности идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова отражают результаты действия деривационных механизмов текстообразования (свертывания и развертывания), обнаруженных на глубинно-смысловых (уровнях концепта и пропозиции) и формально-содержательном (языковых) уровнях текста. Выявленные результаты деривационных текстообразовательных процессов подтверждают реализацию авторского творческого замысла за счет использования свойственных идиостилю данного литератора методов, приемов, языковых средств и композиционно-ритмической структуры.

Ключевые слова: **текстообразование, текстодериватология, идиостиль, Э. Парни, переводы А.С. Пушкина и К. Н. Батюшкова**

Настоящее исследование посвящено изучению идиостиля русских писателей в текстодериватологическом аспекте на материале переводов с французского языка стихотворения Э. Парни "Les déguisements de Vénus" А.С. Пушкина «Прозерпина» и К.Н. Батюшкова «Превращение Венеры. Вакханка». Объектом исследования является идиостиль А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова, предметом – средства языкового и текстового выражения идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова в сопоставительном текстодериватологическом аспекте.

Целью работы выступает выявление, описание и сопоставление выраженных средствами языка особенностей идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова в текстодериватологическом аспекте на исследуемом эмпирическом материале.

Поставленная цель последовательно реализуется в следующих задачах: сформулировать определение идиостиля в контексте текстодериватологического подхода к исследованию художественного поэтического текста; описать особенности идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова на основе анализа языковых, композиционно-структурных и ритмических особенностей исследуемых текстов; проанализировать выявленные особенности идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова с текстодериватологических позиций.

В работе использовались следующие методы исследования: текстодериватологический анализ, сопоставительный анализ, лексический и синтаксический анализ, композиционный анализ текста, статистический метод.

Актуальность работы обусловлена вниманием современной лингвистики к изучению явления идиостиля и поиском новых подходов к исследованию данного лингвистического понятия.

Научная новизна исследования состоит в применении текстодериватологического подхода к сопоставительному анализу идиостиля двух поэтов на материале переводов одного оригинала.

Теоретическая значимость работы заключается в получении новых данных об идиостиле А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова, а также в выявлении роли и места деривационных процессов при образовании русскоязычных поэтических произведений, созданных на основе оригинального стихотворения на другом языке.

Практическая значимость исследования состоит в учете особенностей идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова в их переводческой ипостаси при анализе их стихотворных произведений, что призвано содействовать более полному и всестороннему описанию и интерпретации переводческого наследия указанных авторов.

Идиостиль представляет собой «совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, ученого, публициста, а также отдельных носителей данного языка» [1]. Термин «идиостиль» появился в трудах по литературоведению и лингвистике. Основой для создания понятия идиостиля послужили идеи В.В. Виноградова об образе автора, языковой личности и индивидуального стиля автора в художественном тексте. Ученый определяет индивидуальный стиль автора как систему «индивидуально-эстетического использования свойственных данному периоду развития художественной литературы средств словесного выражения» [2, с. 85]. А.И. Ефимов определил идиостиль как «индивидуальную систему построения речевых средств, которая вырабатывается и применяется писателем при создании художественных произведений», и как «характерную для писателя манеру выбора и употребления слов», отражающую мировоззрение автора» [3, с. 166]. Современные ученые, работающие в направлении русской идиостилистики, изучают и систематизируют особенности проявления авторской индивидуальности, используя в качестве эмпирического материала как произведения великих русских писателей и поэтов А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, М. Цветаевой и др. (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, Ю.Н. Караулов, О.И. Северская, Н.А. Фатеева и др.), так и блоги, статьи, речи представителей современной массовой и медиакультуры и даже искусственного интеллекта (Н.И. Клушина, А.В. Николаева, Е.А. Силанов и др.).

Близкими по смыслу, но тем не менее терминологически дифференцируемыми являются понятия идиостиля и идиолекта. «Если идиолект представляет собой совокупность собственно структурно-языковых особенностей (стабильных характеристик), имеющих место в речи отдельного носителя языка, то идиостиль – это совокупность именно речетекстовых характеристик отдельной языковой личности (индивидуальности писателя, ученого, конкретного говорящего человека), тем не менее формирующихся под воздействием всей экстралингвистической основы – как функционально-стилевой, жанрово-стилевой, так и индивидуально-стилевой» [1]. Таким образом, идиолект можно считать более узким понятием, а идиостиль – более широким, включающим не только языковые, но и экстралингвистические аспекты.

Идиостиль изучается в науке в различных аспектах: психологическом, науковедческом, историко-научном, функционально-стилистическом, а также в рамках междисциплинарных исследований. В традиционных исследованиях идиостиля значительную роль играют категории интеллектуального уровня, способа мышления, типа личности, психологического портрета человека и прочие экстралингвистические факторы. Несомненно, исследование идиостиля в рамках лингвистического подхода должно производиться с учетом двух аспектов функционирования языка: лингвистического и экстралингвистического.

В лингвистическом аспекте «выделяют следующие подходы к анализу идиостиля: семантико-стилистический (В.В. Виноградов, Л.С. Захидова, Л.И. Донецких, Г.А. Лилич, Д.М. Поцепня и др.), лингвопоэтический (В.П. Григорьев, Н.А. Фатеева, Л.Л. Шестакова, Л.И. Колодяжная и др.), системно-структурный (Ю.М. Лотман, О.И. Северская и др.), коммуникативно-деятельностный (Ю.Н. Караулов, Н.С. Болотнова, А.Н. Васильева, Л.Г. Бабенко, В.А. Салимовский и др.) и когнитивный (В.А. Пищальникова, И.А. Тарасова, Е.Г. Фоменко и др.)» [4, с. 76].

Наиболее созвучным избранному аспекту исследования является определение идиостиля, сформулированное В.П. Григорьевым, который, собственно, ввел указанный термин в научный оборот как «совокупность глубинных текстопорождающих доминант и констант определенного автора» [5, с. 54]. При всей лаконичности и довольно общем характере данной трактовки в упомянутом определении присутствуют все компоненты, значимые для понятия идиостиля при исследовании стиля автора художественного произведения с текстодериватологических позиций и включающие в себя традиционные для изучения параметры: основные эстетико-смысловые идеи, реализуемые автором в художественном произведении с опорой на его индивидуальные методы, способы и приемы создания художественного текста. Кроме того, при анализе идиостиля авторов поэтических произведений важно учитывать и композиционную структуру стихотворения, непосредственно связанную с основной идеей и содержанием и позволяющую расставить значимые акценты, задуманные автором.

Проанализируем основные параметры исследуемых художественных текстов, такие как стихотворный размер, концептосфера, сюжетная структура, жанр, фигура автора, преобладающий тип композиционно-речевой формы, языковые и структурные особенности текста произведения.

Выделим общие черты, объединяющие исследуемые переводы. Оба стихотворения имеют один общий источник: они представляют собой вольные переводы произведения Э. Парни «Déguisements de Vénus». Их также объединяет стихотворный размер, которым написаны оба перевода – четырехстопный хорей, в отличие от размера текста оригинала, написанного астрофичным стихом. Выбор размера стиха не является случайным, поскольку многие произведения обоих авторов написаны данным стихотворным размером. Сюжет оригинала и двух его переводов объединен первоосновой – античным сюжетом, который при этом является лишь сюжетной базой для самостоятельного художественного произведения, каковым является каждое из анализируемых стихотворений.

Далее обратим внимания на различия. Концептосфера исследуемых переводов, несмотря на общую основу сюжета, значительно различается. Основной идеей оригинального произведения Э. Парни выступает природа мифа, иллюзии и реальности, игры случая и сознательного выбора персонажей. Основная мысль произведения А.С. Пушкина сосредоточена на огромной силе любви, уравнивающей простых смертных с богами. Основная идея стихотворения К.Н. Батюшкова – в воспевании всепобеждающей силы земной любви и страсти. В отличие от оригинала, представляющего собой галантно-мифологическую поэму, наполняющую античный сюжет несколько фривольным содержанием и являющуюся светской историей об адюльтере с пасторальным флером, произведение А.С. Пушкина выступает своего рода романтической балладой, воспевающей силу человеческой любви, способной преодолеть власть богов, а стихотворение К.Н. Батюшкова – романтический, чувственный гимн любви и наслаждения жизнью. В произведениях Э. Парни и А.С. Пушкина фигура автора представлена автором-повествователем, в то время как у К.Н. Батюшкова образ автора совпадает с главным героем произведения. Преобладающим типом композиционно-речевой формы в произведениях Э. Парни и А.С. Пушкина является безличное повествование, у К.Н. Батюшкова – личное повествование.

Приступим к анализу языковых особенностей идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова на исследуемом материале. К основным особенностям идиостиля А.С. Пушкина, выявленными на материале текста его стихотворения «Прозерпина», относятся: 1) использование эвфемизмов как на лексическом уровне, например, *там* вместо *ад*, *счастливец* вместо имени главного героя, так и на уровне словосочетаний, например, использование перифраза *Кереры дочь* вместо имени главной героини произведения *Прозерпины* и отдельных текстовых фрагментов, в частности при обозначении любовных ласк, например, *Повинуется желаньям,/ Предает его лобзаньям/ Сокровенные красы;* 2) сочетание, с одной стороны, лексики высокого стиля, представленной активным использованием европеизмов, например, *нимфы, порфира*, а также применением торжественной патетической лексики, например, *в упоенье, брега*, и, с другой стороны, живого разговорного языка, например, *(смертный) мил, (юношу) обняла*; 3) частотное применение античных мифонимов, обозначающих имена божеств, например, *Плутон, Прозерпина, Керера*, и топонимов, например, *Тартар, Элизий, Лета, Флегетон, Пелион*; 4) экспрессивность и чувственность слога, выражающаяся в употреблении метафор, например, *облаком одеты, сновидений ... рой*, большого количества эпитетов, например, *пустынного залива, вечные луга, томной Леты, сокровенные красы*; 5) оценочность, проявляющаяся в использовании лексических единиц с семой оценки, например, *счастливец, ложный, равнодушна и ревнива*; 6) динамичность, отражающаяся в активном применении глаголов, используемых практически в каждой строке, а также в гармоничном комбинировании разнородных синтаксических конструкций (от простых неосложненных, например, *Но бегут любви часы* и простых, осложненных однородными членами, предложений, например, *Прозерпина в упоенье,/ Без порфиры и венца,/ Повинуется желаньям,/ Предает его лобзаньям/ Сокровенные красы,/ В сладострастной неге тонет/ И молчит и томно стонет* до сложносочиненных, например, *Плещут волны Флегетона,/ Своды Тартара дрожат:/ Кони бледного Плутона/ Быстро к нимфам Пелиона/ Из аида бога мчат* и сложноподчиненных предложений, например, *И счастливец отпирает/ Осторожною рукой/ Дверь, откуда вылетает/ Сновидений ложный рой*), создающих стремительный стиль повествования; 7) кольцевая композиция, представляющая собой практически идентичные строки в начале (*Плещут волны Флегетона,/ Своды Тартара дрожат:/ Кони бледного Плутона/ Быстро к нимфам Пелиона/ Из аида бога мчат*) и в конце (*Плещут волны Флегетона,/ Своды Тартара дрожат:/ Кони бледного Плутона/ Быстро мчат его назад*) стихотворения, подчеркивающая цикличность и неизменность мифологического круга жизни, описываемого в произведении.

Среди основных черт, характеризующих идиостиль К.Н. Батюшкова на материале текста его стихотворения «Превращение Венеры. Вакханка», обнаружены следующие: 1) использование славянизмов из категории бытовой лексики, например, *ланиты* и из религиозного словаря, например, *ризы*; 2) активное применение грецизмов, например, *нимфа, тимпан (древний ударный музыкальный инструмент), эвоэ (ритуальный возглас)* и античных имен собственных, например, *Вакх, Эригона, Эвры*; 3) цикличность изложения за счет повторов однотипных лексико-синтаксических конструкций, например, *я за ней – она бежала, я за ней ... она бежала, я настиг – она упала*, задающих определенный ритм изложения; 4) высокая степень эмоционального накала, о чем свидетельствуют наличие большого количества восклицательных предложений (6 предложений из 9), например, *Эвоэ! и неги глас!* и использование лексических единиц с ярко выраженной эмоциональной окраской, например, *неистовая, огонь и яд*; 5) детализированность, в частности, проявляется в очень подробном описании внешности и поведения главной героини, например, *Стройный стан, кругом обвитый/ Хмеля желтого венцом,/ И пылающи ланиты/ Розы ярким багрецом*; 6) выразительность, состоящая в употреблении большого количества эпитетов, в основном, при описании внешности главной героини и проводимого праздника, например, *нимфа юная, в чаще дикой и глухой, с громким воплем*, а также ярких метафор, например, *бежала легче серны молодой*; 7) смена типов повествования, представляющая собой чередование описания и повествования, например, *Эвры волосы взвивали* (повествование),*/ Перевитые плющом;* (описание)*/ Нагло ризы поднимали/ И свивали их клубком* (повествование).

Проанализируем выявленные при сопоставлении стихотворных переводов и текста оригинального поэтического произведения Э. Парни «Déguisements de Vénus» особенности идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова в текстодериватологическом аспекте. Текстодериватология (деривационная текстология) занимается исследованием межтекстовых отношений с позиции отношений первичности – вторичности, механизмов текстообразования и текстопорождения, параметров производности вторичных текстов в сравнении с первичным и т. д. Текстодериватологический аспект широко используется в современной лингвистике для анализа художественных текстов, в том числе текстов переводов в сопоставлении с текстом оригинала с целью выявления формально-семантических, эстетико-смысловых и функционально-стилистических связей первичного и вторичных текстов (И.С. Карташевич, Г.В. Кукуева, И.Г. Разина и др.). В рамках избранного автором подхода в русле выполненных ранее работ в рамках текстодериватологического направления исследований текста основными деривационными процессами, выделяемыми на текстовом материале, являются свертывание и развертывание. Свертывание представляет собой текстообразовательный механизм, при котором исходный текст преобразуется за счет сокращения или полного опущения отдельных компонентов как на уровне глубинно-смысловых (концептов и пропозиции), так и формально-содержательных (собственно языковых) уровней текста. Развертывание является текстообразовательным механизмом, в ходе которого производный текст получает смысловое приращение на уровне отдельных компонентов глубинно-смысловой и формально-содержательной структур текста. Результатом действия механизмов свертывания и развертывания является изменение смысловой и формально-содержательной составляющих текста.

Сопоставительный текстодериватологический анализ текстов переводов А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова в сравнении с текстом оригинала Э. Парни подтвердил значимость деривационных механизмов свертывания и развертывания в выявлении и обосновании значимости эстетико-смысловых преобразований производных текстов переводов в сравнении с исходным текстом оригинала. Выявим значение деривационных текстообразующих механизмов для идиостиля авторов проанализированных в работе переводов. Значительная часть деривационных процессов свертывания и развертывания, обнаруженных в проанализированных текстах, выявлена на уровне глубинно-смысловых структур текста, а именно на уровне концептов и пропозиции, что, несомненно, является отражением авторской позиции. Так, в переводе К.Н. Батюшкова, который в целом по деривационной шкале наиболее отдален от текста оригинала, отсутствуют концепты *«похищение»* и *«бог (Плутон)»* (случаи абсолютного свертывания), а концепты *«жена»* и *«пастух»* заменены на концепты лирического героя, от имени которого ведется рассказ, и нимфы, главной героини. В переводе А.С. Пушкина частотны случаи развертывания, преимущественно на уровне концептов и пропозиции, например, добавление нескольких строк в начале и в финале стихотворения, представляющих собой упомянутую выше кольцевую композицию, отражающую особенность идиостиля автора. Изменения на уровне формально-содержательной составляющей текста, представленной единицами лексического, грамматического и синтаксического уровней, также иллюстрируют результаты деривационных текстообразовательных процессов и, как правило, являются реализацией изменений на уровне концептов и пропозиции. Примерами подобного рода преобразований в текстах переводов могут служить многочисленные добавленные эпитеты, реализующие эмоциональность и динамичность идиостиля авторов. Точность слога, отмечаемая исследователями творчества А.С. Пушкина, достигаемая за счет четкого подбора слова строго в соответствии с подлежащим выражению содержанием, что, в свою очередь, позволило поэту, несмотря на сохраненный им объем стихотворения, значительно изменить смысловую составляющую собственного произведения, что нашло отражение на уровне языковой и композиционно-структурной составляющих текста перевода А.С. Пушкина.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает целесообразность использования текстодериватологического подхода при изучении идиостиля в сопоставительном аспекте на материале текстов, связанных отношениями первичности – вторичности. Основной итог исследования заключается в следующем: значимые особенности идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова являются результатом проявления деривационных текстообразовательных процессов свертывания и развертывания, разворачивающихся как на глубинно-смысловых уровнях, так и на формально-содержательном уровне текста, и представляют собой реализацию авторского замысла посредством использования типичных

для данного литератора методов, приемов, языковых средств и композиционно-ритмической структуры. Следовательно, анализ текстообразовательных механизмов, языковых и текстовых составляющих художественных произведений в текстодериватологическом аспекте способен подтвердить, а возможно, и дополнить существующий перечень основных свойств идиостиля А.С. Пушкина и К.Н. Батюшкова, что может рассматриваться как возможная перспектива данного исследования.

Теоретически значимым результатом работы является интегрирование текстодериватологического аспекта в комплексный анализ художественного текста, включающий в себя учет как лингвистических, так и литературоведческих категорий художественного произведения, что, в свою очередь, предоставляет возможности более полного научного описания литературного художественного произведения.

Практическое применение результатов исследования ориентировано на совершенствование механизмов анализа художественных поэтических текстов, связанных отношениями производности, а также разработке стратегии и модели перевода текстов разного типа с учетом механизмов действия текстообразовательных деривационных процессов.

Библиографический список

1. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка:* онлайн-издание. Available at: https://rus-stylistics-dict.slovaronline.com/36-Идиостиль,%20индивидуальный%20стиль,%20идиолект
2. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы.* Москва: Художественная литература, 1959.
3. Ефимов А.И. *Стилистика художественной речи.* Москва: Издательство Московского университета, 1957.
4. Старкова Е.В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* 2015; № 5: 75–81.
5. Григорьев В.П. *Грамматика идиостиля: В. Хлебников.* Москва: Наука, 1983.

References

1. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka:* onlajn-izdanie. Available at: https://rus-stylistics-dict.slovaronline.com/36-Idiostil',%20individual'nyj%20stil',%20idiolekt
2. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1959.
3. Efimov A.I. *Stilistika hudozhestvennoj rechi.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1957.
4. Starkova E.V. Problema ponimaniya fenomena idiostilya v lingvisticheskih issledovaniyah. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* 2015; № 5: 75-81.
5. Grigor'ev V.P. *Grammatika idiostilya: V. Hlebnikov.* Moskva: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 24.07.26

УДК 82.398.22

***Ondar M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Scientific and Educational Center "Turkology", Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mengi89@yandex.ru*

THE PLOT AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE TUVAN HEROIC TALE "ALDAY-BUUCHU". The paper examines the compositional structure of the plot in the Tuvan heroic tale "Aldai-Buuchu". The choice of this epic work is based on the fact that its plot and compositional structure differ from other texts in the corpus of Tuvan heroic tales. The paper provides a structural breakdown of the heroic tale and highlights the elements of its compositional structure. As a result of this work, it is revealed that the compositional structure of the plot of the heroic tale "Aldai-Buuchu" has two storylines, in which motifs are found inserted into the structure of the text at the stage of its late overlay. The article outlines the prospects for further research, which involves, firstly, identifying the evolutionary processes occurring in the plot and compositional structure of the epic text, resulting in the identification of early and late layers; and secondly, conducting a comparative study of the texts of heroic tales with similar names in the corpus of epic works by the Turkic and Mongolian peoples of Siberia.

*Key words***: Tuvan folklore, Tuvan heroic legend, plot, text structure, composition**

The study was carried out with the support of the State Assignment (project: "The linguistic and sociocultural landscape of the Sayan-Altai as a factor in preserving and strengthening the unity of the peoples of the Russian Federation", FEWW–2026-0005; 1025091900017-7-6.2.6; head – Ch.M. Mongush)

***М.В. Ондар**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mengi89@yandex.ru*

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО СКАЗАНИЯ «АЛДАЙ-БУУЧУ»

В настоящей работе изучена композиционная структура сюжета тувинского героического сказания «Алдай-Буучу». Выбор данного эпического произведения продиктован тем, что по своей сюжетно-композиционной структуре данный текст отличается от остальных в корпусе тувинских героических сказаний. В работе проведена структурная разбивка текста героического сказания и выделены элементы композиционной структуры сюжета. В результате было выявлено, что композиционная структура сюжета героического сказания «Алдай-Буучу» имеет две сюжетные линии, в которых обнаружены мотивы, вставленные в структуру текста на стадии его позднего наслоения. В статье обозначена перспектива дальнейшего исследования, связанного, во-первых, с выявлением эволюционных процессов, происходящих в сюжетно-композиционной структуре текста эпоса, в результате чего будут выявлены ранние и поздние напластования; во-вторых, с проведением сравнительно-сопоставительного исследования текстов героических сказаний, имеющих созвучные названия, в корпусе эпических образцов тюрко-монгольских народов Сибири.

Ключевые слова: **тувинский фольклор, тувинское героическое сказание, сюжет, структура текста, композиция**

Исследование выполнено при поддержке Государственного задания (проект: «Языковой и социокультурный ландшафт Саяно-Алтая как фактор сохранения и укрепления единства народов Российской Федерации», FEWW–2026-0005; 1025091900017-7-6.2.6; руководитель Ч.М. Монгуш)

На сегодняшний день корпус тувинских героических сказаний представлен текстами эпических произведений, насчитывающими более 50 единиц. Из них автором настоящей работы 38 единиц были переведены в электронные формы и впоследствии размещены на сайте Электронного корпуса тувинского языка. В данном корпусе текстов тувинских героических сказаний особое внимание привлекает текст героического сказания «Алдай-Буучу», состоящий из 4005 строк или 15 369 словообразований. Он был записан от сказителя Булука Чымба Хертековича из Бай-Тайгинского района (западная часть) Тувы [1, с. 249].

В свое время известный эпосовед С.М. Орус-оол отмечала уникальность сюжетно-композиционного строения рассматриваемого нами текста: «…особое место среди подобных эпических произведений занимает сказание «Алдай-Буучу». В нем нет четкого разграничения между двумя кругами повествования: отец и сын ведут совместную борьбу с врагами» [2, с. 28]. Однако вопрос об исключительности сюжетно-композиционного строения текста до сих пор остается открытым в тувинском эпосоведении.

Помимо этого, данный эпос привлекает внимание тем, что в алтайском фольклоре имеется эпическое произведение «Алтай-Буучай», имеющее созвучие с названием рассматриваемого нами эпоса: тув. *Алдай-Буучу* ~ алт. *Алтай-Буучай*. Как отмечает А.Б. Конунов: «…Алтай-Буучай является одним из любимых текстов алтайского народа, и в алтайском фольклоре имеется около 20 вариантов» [3, с. 82]. Этот фактор вызывает предположение, что в перспективе результаты нашего исследования могут быть полезны, во-первых, для проведения в дальнейшем сравнительно-сопоставительных исследований текстов эпических произведений, имеющих созвучные названия в корпусе эпических образцов тюрко-монгольских народов Сибири; во-вторых, для выявления универсалий и уникалий в эпических произведениях тувинского и алтайского народов с целью выявления эпической картины мира двух родственных народов; в-третьих, для определения закономерностей фольклорных процессов, происходящих на территории Саяно-Алтая. Актуальность изучения подобного рода явлений в фольклоре тувинцев усиливается еще тем, что в последнее время на фоне усиления

национального самосознания, актуализации духовных ценностей, а также стремления народов к сохранению этнической специфики [4, с. 14] изучение героических сказаний как эпических памятников, вобравших в себя духовные ценности народа, приобретает еще одну значимость в рассматриваемом вопросе. Это и обусловливает актуальность темы исследования.

Цель работы – изучение сюжетно-композиционной структуры героического сказания «Алдай-Буучу».

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: выявить элементы композиционной структуры сюжета путем разделения текста эпоса на блоки; провести контекстуальный анализ некоторых сюжетных тем и мотивов в структуре текста как художественного воспроизведения жизнедеятельности тувинцев; определить универсалии и уникальные особенности в сюжетно-композиционном строении героического сказания «Алдай-Буучу» в контексте эпических традиций тувинского народа.

Объектом исследования является текст тувинского героического сказания «Алдай-Буучу».

В работе используются следующие методы: структурно-типологический метод для выявления сюжетно-мотивного состава эпоса; компаративный метод с привлечением данных, отражающих историко-культурные пласты жизнедеятельности тувинцев; лингвистический анализ отдельных слов и фраз для выявления процессов заимствований из культур других народов. В работе применен междисциплинарный подход: привлекались данные из области этнографии, культурологии и лингвистики. Согласно Б.Н. Путилову, «…глубинная сущность его (эпического мира – авт.) может быть раскрыта лишь при условии, если понятие «эпический мир» будет сопряжено с понятием «эпический язык», трактуемым не как сумма «приемов» и «средств», не как «художественная форма», а как упорядоченная система правил и ограничений, способов организации текстов и передачи эпической информации, описаний и характеристик, сохранения и раскрытия эпической семантики» [5, с. 27]. Ввиду этого объясняется привлечение лингвистических данных к настоящему исследованию. И следующее выражение о том, что «рассмотрение эпического языка приводит к раскрытию эпических кодов, которые передают основную информацию относительно эпических текстов, их конструкции и семантики <…> В кодах отражается накопленный традицией опыт, выходящий за пределы собственно эпоса и связанный с опытом историческим, социальным, с комплексом представлений о мире и человеке» [5, с. 27], описывает нашу задачу.

Совокупность указанных методов отражает научную новизну настоящего исследования, которая заключается в использовании междисциплинарного подхода, позволившего изучить мотивы, отражающие историко-культурные реалии в жизнедеятельности тувинского народа.

Теоретическая значимость настоящего исследования состоит в проведении компонентного анализа внутри одного текста, в выявлении специфики использования мотивов в композиционной структуре сюжета эпоса, а также в их интерпретации и сравнении с бытовыми реалиями жизнеобеспечения тувинцев.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в различных образовательных и просветительских занятиях по тувинской фольклористике, этнолингвистике, этнографии и культурологии.

В отечественной фольклористике, в частности тюркской, изучению сюжетно-композиционной структуры героических сказаний посвящено немало работ (В.В. Веселовского, В.Я. Проппа, Е.М. Мелетинского, Б.Н. Путилова, С.Ю. Неклюдова, Н.В. Петрова). Существуют многочисленные тематические указатели, разработанные разными учеными, среди которых на материале героических сказаний тюрко-монгольских народов Сибири имеется указатель типических мотивов героических сказаний народов Сибири: алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов [6]. В указателе, разработанном под руководством Е.Н. Кузьминой, тувинский раздел был осуществлен С.М. Орус-оол на материале героических сказаний «Хунан-Кара» и «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» [6, с. 601–803].

В тувинском эпосоведении вопросу изучения сюжетно-композиционного строения тувинских героических сказаний посвящено монографическое исследование С.М. Орус-оол [2]. Автором было выявлено, что в сюжетно-композиционной структуре героических сказаний выделяются три типа повествования, различаемые разными поколениями. Изучив основные мотивы, характерные для каждого повествовательного типа, С.М. Орус-оол пришла к выводу, что сюжетно-повествовательный тип с одним героем является стадиально изначальным, а остальные типы составляют следующую ступень развития героических сказаний тувинского народа [2].

Следующим автором монографического исследования тувинских героических сказаний, где затрагивается вопрос изучения сюжетов и мотивов, является Л.К. Хертек [7]. Ученым был проведен сравнительно-типологический анализ сюжетно-образной системы тувинских эпических произведений в контексте религиозно-мифологических представлений народов Центральной Азии, в частности, Индии, Египта, Кавказа, в связи с чем изучение целой структурной конструкции текста героических сказаний не входило в поле ее исследований. Изучив сюжетные линии тувинских героических сказаний, автор приходит к выводу, что структура эпических произведений тувинского народа сохранила немало архаических черт, в которых отражается древнейшее мифологическое мировоззрение тувинцев.

Таким образом, настоящая работа призвана стать дополнением к работам по изучению сюжетно-композиционной структуры тувинских героических сказаний.

Известно, что для тюркских эпосов характерна следующая композиционная структура сюжета: вступительная часть, завязка, развитие действия, кульминация, развязка и заключительная часть [8, с. 100].

Итак, рассмотрим элементы композиционной структуры сюжета эпоса «Алдай-Буучу».

Вступительная часть. Данная часть начинается с изображения эпического зачина и заканчивается описанием мотива отъезда героя-сына из родины за своей суженой. Итак, в эпическом зачине описывается эпическое время, представленное следующим устойчивым выражением: *Бурунгунуң мурнунда, / Эртеңгиниң эртезинде, / Эңге-доңга шагда, / Эки шагның эктинде, / Бак шагның бажында чүвең эргин* [9, с. 3] – «В древнее древнего, / В начале начала, / Во время *эңге-доңга* (*эңге* > монг. *энг* – ‘широкий’, *доңга* – ‘глиняный кувшин’), / На плечах хорошего времени, / На голове плохого времени». В настоящей статье переводы всех примеров выполнены автором.

По мнению Л.К. Хертек, в тувинских героических сказаниях эпическое время описывается «в виде статичного «эпохального» времени в его сущностном, сакральном смысле <…> описывается состояние рождающейся Вселенной» [7, с. 150]. На наш взгляд, здесь представлен мотив возникновения отсчета времени. И начало времени является идеальным периодом, то есть время «первотворения с его созидательными актами осмысливается в тувинском героическом сказании в качестве образца, идеального времени» [7, с. 150]. И здесь вспоминается библейский сюжет об идеальном времени, а именно – времени до вкушения человеком плода с «дерева познания добра и зла». Таким образом, по справедливому замечанию Л.К. Хертек, эпическое время характеризуется как идеальное время, с которого начинаются последующие события в эпосе.

В сюжетную линию во вступительной части входит описание главного героя и рождение его сына. В этой сюжетной линии отчетливо проявляются такие мотивы, как бездетность героя, диалог героя с ламой, подготовка героя к рождению сына, героическое детство героя, наречение именем героя-сына (протагониста) и коня: *Хан-Шилги аъттыг Хан-Буудай* ‘Хан-Буудай, обладающий конем Хан-Шилги’ (букв. *хан* – ‘кровь’, *шилги* – ‘красновато-рыжий’, *аът=тыг* > *аът* ‘конь’, – *тыг* – аффикс обладания чем-л., *буудай* монг. – ‘пшеница’).

Здесь необходимо отметить, что в пределах одного текста героического сказания указанные мотивы связываются между собой в основном эпической формулой времени (4 раза), усиливающей значение предыдущего действия героя. Например: *Ашак үш чүс харны чаштап келгеш, / Боданып олуруп тур. / Кадынында ачы-уре чок канчаарыл деп. /* ***Бир айның үжен хонуунда, / Ийи айның алдан хонуунда / Үш айның тозан хонуунда /*** *Боданып келген* [9, с. 4] ‘Когда исполнилось триста лет старику, / Стал задумываться. / Что делать, у супруги нет ребенка. / **В течение тридцати дней одного месяца, / шестидесяти дней двух месяцев, / девяносто дней трех месяцев** / стал думать’.

Указанное устойчивое выражение, обозначающее продолжительность размышлений героя – тридцать, шестьдесят или девяносто дней, – распространенная деталь в структуре тувинских сказаний. Такая конструкция не просто фиксирует временной промежуток, в течение которого совершается действие, но и служит средством усиления его семантики: в данном случае она подчёркивает глубину раздумий персонажа.

Детальная разметка вступительной части эпоса показала, что в её структуре имеются буддийские мотивы. Исследуя буддийские мотивы в эпических произведениях калмыков, тувинцев и бурят, А.А. Бурыкин выявил, что детали текста с образами лам и изображениями божеств и названиями священных книг в эпических текстах указанных народов дополняют «традиционную фольклорную картину мира и создают как бы декорации для развертывания содержания текста, позволяя изучать характер отражения реального мира в устной словесности» [10, с. 201]. Интересным для нас является то, что бездетный герой просит помощи у ламы для того, чтобы он помог в его просьбе. Во многих текстах в корпусе тувинских героических сказаний герой в основном рождается от природных объектов, отражающих мифолого-религиозное мировоззрение тувинцев. Например, в тексте «Ары-Хаан» герой рождается из ирги.

Следующий мотив – мотив хранения героем одежды для будущего ребенка придает тексту семантику реальности, в котором описывается подготовка отца к рождению наследника: *Ашак боданып олургаш, / Эр кижиниң эдилээр / Эдик-хеп херекселин, / Агажа-чепсээн алгаш, / Хүүртүң-Кызыл тайганың / Хөлеге чарыынга / Дедир аастыг кара куйнуң иштинге шыгжаваш, / Мозага кара хая дег / Дөрбелчин кара даш-биле / Аксын дуй базырып каап-тыр эвесле* [9, с. 6] ‘Старик подумав, / Мужчиной используемые / Одежду, инструменты, / На теневой стороне / Хууртун-Кызыл тайги, / Внутри черной пещеры с противоположным входом сохранив, / Как большая черная скала, / Прямоугольным черным камнем / Закрыл вход’.

В структуру вступительной части включены следующие мотивы: чудесного рождения героя, быстрого роста героя, поиска избранного коня для героя, обнаружения героем специальной одежды и военных оружий. Завершающим мотивом вступительной части в структуре эпоса является мотив наречения именем героя и его коня. Здесь подробно описывается специальный ритуал, для проведения которого избирается специальный человек пожилого возраста, и пожилой чело-

век нарекает сына-богатыря именем, а коня – кличкой. Так завершается вступительная часть эпоса.

Завязка. Завязка начинается с сюжетной темы «поиск супруги». Здесь встречаются такие мотивы, как обращение отца к сутре за подсказкой о получении невесты для сына, отправка коня за невестой, доставка конем невесты для сына, сбор подданных на свадьбу сына, сбор юрты для молодоженов, празднование свадьбы, уход невесты на свою родину, припоминание о существовании договора о сватовстве, сбор сына в дорогу за супругой, отправление в дорогу с друзьями, потеря дороги и заблуждение героя.

Интересным для нас является использование мотивов, где конь героя добывает для сына невесту, а также сбор юрты и празднование. Это нехарактерные для тувинских сказаний мотивы, которые, по нашему мнению, были вставлены в структуру эпоса относительно позже остальных мотивов. И эти мотивы реалистично описывают бытовую жизнь тувинцев, отражая их этническую картину мира, в которой особое место занимает традиционная свадебная обрядность. Известно, что свадебная обрядность тувинцев имеет определенные этапы, включающие: *уруг демдектээри* («обряд начала сватовства»), *суй белек тудары / аас белек тудары* («заключение фактического брачного сватовства»), *шай бузары* («начало знакомства родственников с обеих сторон»), *дүгдээшкин* («объявление невесты невесткой, установление родства сторон»), *уруг бээри / куда* («выдача девушки и пиршество») [11, с. 69]. Из этих этапов *уруг демдектээри* – ‘отметить девочку’ («обряд начала сватовства») и *куда* – ‘свадьба’ («выдача девушки и пиршество») описываются в сюжетной линии. Мотив существования договора о сватовстве как раз напоминает о первом этапе *уруг демдектээри* свадебной обрядности тувинцев. А сама *куда* начинается с того момента, когда за невестой на ее родину приезжает представитель со стороны жениха во главе с уважаемым и близким человеком. Он забирает невесту, тем самым показывая, что она входит в род мужа. Вот эту функцию, где забирают невесту и доставляют в *аал* (в тувинском языке *аал* имеет значение ‘селение из нескольких юрт; дом’) [12, с. 35] жениха, в героическом сказании «Алдай-Буучу» выполняет конь жениха, тем самым еще раз доказывая особое положение коня протагониста в системе персонажей эпических текстов.

Далее, по приезду невесты в *аал* жениха, начиналась собственно сама *куда* ‘свадьба’, которая отражается в мотивах сбора подданных на свадьбу сына и празднования свадьбы молодоженов. В структуре свадьбы обязательным элементом является обряд, отраженный в мотиве сбора юрты перед началом свадьбы, в котором заключается смысл начала новой жизни, а затем, на следующий день после празднования, проводится обряд благословения юрты для благополучной жизни молодых. В целом рассматриваемый комплекс мотивов в «сжатом» виде представляет традиционный свадебный обряд тувинцев с соответствующими этапами. Необходимо отметить, что подобная сюжетная линия не обнаруживается в других текстах в корпусе тувинских героических сказаний.

Также буддийский мотив ухода невесты обратно домой по причине её достижения состояния нирваны не характерен для тувинских эпических текстов. Этот мотив ярко отражает процесс позднего наслоения эпического текста. В данном случае функция мотива – уход невесты обратно – состоит в дальнейшем развитии сюжета героического сказания, поскольку текст тувинских героических сказаний, как и многие другие героические сказания тюрко-монгольских народов Сибири, обязательно включает в свою структуру сюжет отправки героя в дорогу за своей суженной. В случае отсутствия данного мотива структура текста имела бы несоответствующую сюжетно-повествовательную конструкцию, характерную для тувинского эпоса.

Причиной использования указанного мотива является продолжение буддийских элементов, использованных в начальной сюжетной линии, когда отец обращается к ламе, которого именуют *Ачыты башкы* (*ачыты* > монг. *ач* – ‘милость, благодеяние’ [12, с. 156], *башкы* – ‘учитель’. Лексемой *башкы* тувинцы именуют не только учителя, но и лам, служителей буддизма), за волшебным лекарством. Л.К. Хертек связывает образ *Ачыты башкы* с образом мифического «хозяина» местности, которому тувинцы испокон веков поклонялись и совершали обряд *дагыла*, обращаясь со своими просьбами и молениями [7, с. 38]. Однако, как мы считаем, образ *Ачыты башкы* в данном тексте воспринимается как образ Будды, к которому тувинцы обращаются как к Богу (см., например: М.В. Монгуш [13], Ч.К. Ламажаа [14]). Исходя из этого, можно предположить, что процесс наслоения текстов происходил вплоть до начала прошлого столетия.

Развитие действия. Развитие действия в композиционной структуре сюжета в героическом эпосе «Алдай-Буучу» начинается с мотива отправки героя в дальний путь за своей суженой. На пути героя встречаются препятствия: место, где соединяются небо и земля, закрыто для путников; встреча с мифологическими существами *Албыс* – ‘ведьма’ и *Шулбус* – ‘дьявол’; попадание в Нижний мир; встреча на пути с морем; встреча на пути с огромной скалой; встреча на пути героя с воинами-соперниками; встреча с матерью-старухой соперников.

Кроме того, в структуре этого сюжета имеется мотив побратимства, часто встречающийся в тувинских героических сказаниях. На пути героя по очереди ему встречаются герои, которые пытаются убить его. Однако герой одерживает победу, после чего в конце ему встречается старуха, которая угощает его едой. Оказалось, что это еда сделана из грудного молока данной старухи. После этого главный герой с убитыми героями автоматически становятся «молочными братьями». О мотиве побратимства В.М. Жирмунский говорит следующее: «…мотив побратимства связан с обычаями, связанными с принятием в род» [15, с. 28]. Также ученый указывает на «распространенность обычая побратимства у древних германцев и у южных славян; у первых обряд сопровождался смешением крови названых братьев (Blutbruderschaft)» [15, с. 28]. Повторяемость данного мотива в сюжетно-композиционной структуре текста выполняет экспрессивную функцию, предопределяя кульминацию действий героя в сюжете эпоса.

Кульминация. Кульминация достигается в сюжетной линии, когда герой приходит во дворец хана. Здесь употребляются мотивы знакомства с ханом, участия в соревнованиях для получения невесты: в почекушки, по стрельбе из лука, в конных скачках.

Как правило, в тувинских героических сказаниях основными видами состязаний выступают: стрельба из лука, конные скачки, *хүреш* (*хүреш* – это борьба, где борцы берут друг друга в захват и пытаются сдвинуть с места или повалить на землю. Тот борец, который повалил соперника на землю, выходит победителем). Включение в структуру указанной сюжетной линии раздела с совокупностью мотивов игры почекушки свидетельствует о более позднем наслоении. О времени происхождения данного вида соревнований в тувиноведении отсутствуют более конкретные сведения, однако имеется предположение, что оно связано с периодом начала празднования *Шагаа* (Новый год по лунному календарю) – а это около XIII в. [16, с. 99]. Необходимо отметить, что мотив этой игры встречается редко в текстах тувинских героических сказаний, за исключением еще одного героического сказания «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» в исполнении Иргита Ширинена из Монгун-Тайгинского кожууна Тувы. А абсолютное количество текстов героических сказаний содержит лексемы *тевек=те=п, тевек=тэ=эр* в глагольных формах (указанные аффиксы в тувинском языке обозначают действия), используемые как название одного из приемов соревнования *хүреш*. В связи с этим считаем, что период происхождения данной игры может быть связан с борьбой *хүреш*, но это является темой другого исследования.

Также кульминационный момент отражается в эпизоде, в котором хан-тесть не собирается отпускать молодожёнов на родину героя. Хан устраивает для героя несколько испытаний в виде отправки в дальний путь за диким стадом лошадей и привода их в стойбище хана. Рассматриваемые нами мотивы, излагающие нежелание тестя отпускать дочь и зятя, по нашему мнению, перекликаются с социальной системой, существовавшей у предков тувинцев. Согласно Л.П. Потапову, брак у тувинцев был матрилокальным, и жених после свадьбы переселялся к невесте [17, с. 233]. Мотив просьбы жены героя ослушаться отца и вернуться на свою родину свидетельствует о наслоении позднего времени, связанного с «периодом смены матриархата на патриархат и развития патриархально-родовых отношений» [18, с. 107].

Далее, после того как герой привозит табун лошадей, отец невесты даёт ему другое задание. На этот раз герою придётся бороться с чудовищем. И представленная сюжетная линия сохранила в своей структуре немало архаических черт. Мифологическое представление отражено во многих указанных мотивах, среди которых мотив превращения героя в траву представляет особый интерес.

Как отмечает Б.А. Коломакина, «мотив превращения, вероятно, базируется на практике охотничьей маскировки, а также на тотемических и анимистических воззрениях…» [19, с. 15]. Этим же автором отмечается, что «учёные, объясняя процесс метаморфизма, берут за основу и психологические интерпретации: «… снять стрессовое состояние помогала вера в то, что в момент опасности герой может превратиться… перехитрить врага, он как бы «обходит» препятствия или даёт возможность их преодолевать» [19, с. 15].

Развязка. Эта часть представлена сюжетной линией, где герой возвращается домой, забрав свою невесту со всеми её подданными. На пути он встречается с Хозяином Нижнего мира. И здесь ещё раз употребляется мотив превращения протагониста в птицу. Данный мотив характеризует хитрость и смекалку главного героя, а самое главное – его психологическое состояние: нежелание встречаться с врагами, чтобы не терять на них время. Он отвечает на приглашение *Албыса* и *Шулбуса* следующим образом: *Хан-Буудай тургаш: / – Чолугар шаанда чолуккан мен, / Бараалгаар шаанда бараалгаан мен, / Ам бараалгавас мен! – дээш, / Хаанның аалын эжиктедир хап эрткен* [9, с. 73] ‘Хан-Буудай сказал: / – Я приветствовал, когда надо было приветствовать, / Поздоровался, когда надо было поздороваться, / Сейчас не буду! – так сказав, / Мимо ханской двери ушёл’. В тувинском фольклоре имеется народное выражение о том, что «человек, ехавший домой, не замечает ничего, даже если у него шапка упадет», указывающее на сильное желание побыстрее добраться домой.

По правилам сюжетно-композиционной структуры эпического текста за развязкой должна последовать заключительная часть. Однако рассматриваемый текст в своей структуре имеет не одну сюжетную линию. Подобные структуры имеются во многих эпических произведениях тюркских народов. И согласно О.К. Павловой, «существуют три типа сюжетных линий – это простая, сложная и полная структура» [8, с. 101].

Согласно этой классификации, текст «Алдай-Буучу» имеет сложную сюжетно-композиционную структуру, а именно две сюжетные линии. В первой сюжетной линии рассказывается о деяниях сына Алдай-Буучу, а во второй сюжетной линии на передний план выходит сам герой Алдай-Буучу.

Итак, по сюжету эпоса, хозяин Нижнего мира *Албыс* со своим сыном *Шулбусом* нападает на стойбище сына Алдай-Буучу и похищает его вместе со супругой. Это является завязкой в композиционной структуре сюжета.

Развитие действия. Развитие действия в сказании связано с походом Алдай-Буучу в Нижний мир и его схваткой с Хозяином Нижнего мира. Одержав победу над мифологическим существом, герой завладевает списком, где указаны имена всех людей и даты их смерти, и вычёркивает из него имена своих близких. Так Алдай-Буучу и его родные обретают бессмертие. Следует отметить, что подобный сюжетный ход нетипичен для тувинской эпической традиции.

В этом фрагменте прослеживаются мотивы, укоренённые в религиозно-мифологических представлениях тувинцев. Особый интерес представляет мотив превращения врага героя в щенка. Образ собаки (в том числе щенка) занимает значимое место в духовной культуре тувинцев и шире – тюрко-монгольских народов Центральной Азии: собака нередко осмысляется как почти член семьи и воплощение души близких родственников. Её убийство строго запрещалось. При естественной смерти собаки ей в рот вкладывали сало и совершали погребение, животное ни в коем случае не оставляли брошенным [20].

Как отмечает А.Г. Митиров, в верованиях многих народов, включая тюрко-монгольские, собака не только охраняет жилище и имущество человека, но и выступает «стражем трёх миров» [20, с. 124]. С этой точки зрения трансформация врага в щенка предстаёт как хитроумный расчёт: во-первых, противник рассчитывал на то, что Алдай-Буучу по указанным культурно-мифологическим соображениям не станет убивать щенка; во-вторых, будучи стражем трёх миров, щенок имел своего рода «право на существование».

Мотив оборотничества или превращения в животных относится к числу традиционных для эпических произведений разных народов. Зачастую он выполняет защитную функцию, а именно: позволяет герою или противнику избежать прямой угрозы со стороны потенциального врага.

Кульминация. Она в этой сюжетной линии достигается в разделе, где Алдай-Буучу и его сын вместе борются с *Албысом* и *Шулбусом*. Они устраивают соревнование по борьбе *хуреш*. Победив мифологических существ, отец с сыном возвращаются домой.

Развязка. Моментом развязки данной сюжетной линии является становление персонажа Даг-Иргека, ранее бывшего одним из побратимов Хан-Буудая, врагом Алдай-Буучая. Даг-Иргек борется с Алдай-Буучаем в стрельбе из лука. Алдай-Буучай стреляет в него, и Даг-Иргек погибает.

Заключительная часть. Заключительная часть эпоса представлена сюжетом, в котором Алдай-Буучу, ставший пожилым человеком, дает совет своим сыновьям и благословляет их на долгую и счастливую жизнь.

Как видно, мотивы, используемые во второй сюжетной линии, составляют особенность рассматриваемого текста, о чем в свое время писала тувинский эпосовед С.М. Орус-оол. Здесь преобладают мотивы борьбы отца с сыном, а также мотивы противостояния отца и сына, представителей Нижнего мира. Количество персонажей, участвующих в действиях в сюжете эпоса, достаточно велико по сравнению с другими эпическими текстами тувинцев.

Заключительная часть эпоса имеет схожие элементы с другими текстами тувинских героических сказаний. Как в «Алдай-Буучу», так и в других текстах в заключительных частях описывается счастливая, мирная жизнь.

Таким образом, в ходе работы достигнута цель исследования. Были решены поставленные задачи:

1. Выявлены элементы композиционной структуры сюжета путем разделения текста эпоса на смысловые блоки. В результате работы было выявлено, что композиционная структура сюжета текста «Алдай-Буучу» состоит из двух сюжетных линий. Первая сюжетная линия, имеющая схему «завязка – развитие действия – кульминация – развязка», описывает действия героя – сына Алдай-Буучая. Сам персонаж Алдай-Буучу появляется во вступительной части и перед началом завязки отходит на второй план. Вторая сюжетная линия, выстроенная по схеме «завязка – развитие действия – кульминация – развязка», представляет собой действия сына и отца, причем главную роль играет отец Алдай-Буучу. В заключительной части дано описание всех персонажей.

2. Проанализированы некоторые сюжетные темы и мотивы в структуре текста как художественное воспроизведение жизни тувинцев, на основе которых уточняется наслоение текста. Мотивы, отражающие празднование по поводу женитьбы сына, сбора юрты для молодоженов, перекликаются с бытовыми реалиями и жизнеописанием тувинцев. Кроме того, мотивы побратимства, несколько раз употребляющиеся в структуре текста, в результате чего главный герой имеет пять братьев, вызывают ассоциацию с процессом коллективизации и увеличивают количество действующих лиц, что напоминает сюжеты книжных эпосов, где герой имеет многочисленных воинов и дружину.

3. Определены уникалии и универсалии в сюжетно-композиционном строении героического сказания «Алдай-Буучу» в контексте эпических традиций тувинского народа. Уникальность структуры текста «Алдай-Буучу» заключается в использовании мотивов, не характерных для эпических традиций тувинского народа. Использование во вступительной части буддийских мотивов, вставленных между частями композиционной структуры сюжета, является результатом позднего наслоения текста. Сюжетные линии, в которых герои борются с существами из Нижнего мира, отражают религиозно-мифологические представления тувинцев. Однако описание персонажей *Албыс* и *Шулбус,* представленных как отец и сын, не характерно не только для эпических традиций, но и в целом для мифологической картины мира тувинцев.

В ходе исследования обоснована научная новизна, раскрыты теоретическая и практическая значимость.

Основные выводы проведенного исследования заключаются в следующем.

Детальная разметка всех мотивов, используемых в сюжетных линиях, показывает, что традиционными считаются мотивы, описывающие соревнования, проводимые ханом для получения невесты, нападение врага на стойбище героя, победу врагов. Они составляют основной стержень, ядро текста героического сказания «Алдай-Буучу», что сближает его с другими текстами тувинских героических сказаний.

Учитывая явные отличительные признаки в композиционной структуре сюжета героического сказания «Алдай-Буучу», мы относим текст к поздним текстам в корпусе тувинских героических сказаний, подвергшимся сильным трансформационным процессам под влиянием буддизма, проникшего в Туву через Монголию. В целом изучение сюжетно-композиционной структуры рассматриваемого эпоса вызывает ощущение, что сказитель стремится к реальности через подробное описание историко-культурных явлений в жизнедеятельности тувинцев.

Существенное значение имеет численность действующих лиц, образующих подобие дружины. Этот факт позволяет предположить, что сказание «Алдай-Буучу» отражает в тувинском фольклоре ключевые этапы эволюции эпоса – переход от архаического типа к классическому.

В отличие от многих других текстов тувинских героических сказаний, где герой в одиночку противостоит врагам: от мифологических существ до ханов, в данном сказании Алдай-Буучу вступает в борьбу в составе группы героев. При этом второстепенные персонажи не выступают лишь в роли сопровождения: по своим функциональным обязанностям они нередко выходят на передний план и действуют наравне с главным героем.

Перспективы дальнейшего развития темы предполагают обращение к вопросам, которые были лишь намечены в настоящем исследовании, но не получили здесь развёрнутого освещения.

Библиографический список

1. Ондар М.В. *Особенности языка тувинских героических сказаний (в сопоставительном аспекте)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2020.
2. Орус-оол С.М. *Тувинские героические сказания (текстология, поэтика, стиль)*. Москва: МАКС Пресс, 2001.
3. Конунов А.Б. Поэтика и стиль вариантов эпоса «Алтай-Буучай» в сопоставительном аспекте. *Традиционная культура*. 2015; Т. 16, № 1 (57): 82–94.
4. Болхосоев С.Б. *Этнография Сибири: учебно-методическое пособие*. Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2022.
5. Путилов Б.Н. *Экскурсы в теорию и историю славянского эпоса*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 1999.
6. Кузьмина Е.Н. *Указатель типических мест героического эпоса народов Сибири (алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов)*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2005.
7. Хертек Л.К. *Мифологические традиции в тувинских героических сказаниях (сюжеты и образы)*. Кызыл: Тувинский государственный университет, 2014.
8. Павлова О.К. Сравнительный анализ сюжетно-композиционной структуры тюркских эпосов (на примере якутского олонхо и шорского эпоса). *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. Серия: Эпосоведение. 2019; № 2 (14): 96–106.
9. Орус-оол С.М. Алдай-Буучу. *Алдай-Буучу: Тыва улустуң маадырлыг тоолдары*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1993; Т. II: 3–97.
10. Бурыкин А.А. Буддийские мотивы в фольклоре (на материале калмыцких, тувинских и бурятских эпических произведений и богатырских сказок). *Новые исследования Тувы*. 2020; № 3: 189–209.
11. Биче-оол С.М. *Традиционные брачно-семейные отношения у тувинцев и их трансформация в советский период*. Абакан: Журналист, 2018.
12. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I: А–Б.
13. Монгуш М.В. Традиционный и западный буддизм в современной России: опыт сравнительного анализа. *Новые исследования Тувы*. 2016; № 1: 5-17.
14. Ламажаа Ч.К. Геокультурные образы буддийского мира тувинцев: исторический контекст и современность. *Новые исследования Тувы*. 2019; № 3: 27–40.
15. Жирмунский В.М. *Народный героический эпос: Сравнительно-исторические очерки*. Москва, Ленинград: Гослитиздат, 1962.
16. Донгак С.Ч. Вехи эволюции тувинского Шагаа. *Новые исследования Тувы*. 2015; № 1: 99–103.
17. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва: Наука, 1969.
18. Суразаков С.С. Алтайский героический эпос и сказание «Маадай-Кара». *Сибирский педагогический журнал*. 2006; № 3: 106–121.
19. Коломакина Б.А. *Метаморфизм персонажей в фольклоре народов Сибири (опыт классификации мотивов превращения)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2021.
20. Бурыкин А.А., Болдырева И.М., Музраева Д.Н. Собака в калмыцком и тувинском фольклоре. *Новые исследования Тувы.* 2019; № 4: 119–132.

References

1. Ondar M.V. *Osobennosti yazyka tuvinskih geroicheskih skazanij (v sopostavitel'nom aspekte)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2020.
2. Orus-ool S.M. *Tuvinskie geroicheskie skazaniya (tekstologiya, po`etika, stil')*. Moskva: MAKS Press, 2001.
3. Konunov A.B. Po`etika i stil' variantov `eposa «Altaj-Buuchaj» v sopostavitel'nom aspekte. *Tradicionnaya kul'tura*. 2015; T. 16, № 1 (57): 82-94.
4. Bolhosoev S.B. *`Etnografiya Sibiri: uchebno-metodicheskoe posobie*. Ulan-Ud`e: VSGAKI, 2022.
5. Putilov B.N. *`Ekskursy v teoriyu i istoriyu slavyanskogo `eposa*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 1999.
6. Kuz'mina E.N. *Ukazatel' tipicheskih mest geroicheskogo `eposa narodov Sibiri (altajcev, buryat, tuvincev, hakasov, shorcev, yakutov)*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2005.
7. Hertek L.K. *Mifologicheskie tradicii v tuvinskih geroicheskih skazaniyah (syuzhety i obrazy)*. Kyzyl: Tuvinskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
8. Pavlova O.K. Sravnitel'nyj analiz syuzhetno-kompozicionnoj struktury tyurkskih `eposov (na primere yakutskogo olonho i shorskogo `eposa). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. Seriya: `Eposovedenie. 2019; № 2 (14): 96-106.
9. Orus-ool S.M. Aldaj-Buuchu. *Aldaj-Buuchu: Tyva ulustuң maadyrlyg tooldary*. Kyzyl: Tyvanyң nom yndyrer cheri, 1993; T. II: 3-97.
10. Burykin A.A. Buddijskie motivy v fol'klore (na materiale kalmyckih, tuvinskih i buryatskih `epicheskih proizvedenij i bogatyrskih skazok). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2020; № 3: 189-209.
11. Biche-ool S.M. *Tradicionnye brachno-semejnye otnosheniya u tuvincev i ih transformaciya v sovetskij period*. Abakan: Zhurnalist, 2018.
12. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I: A-B.
13. Mongush M.V. Tradicionnyj i zapadnyj buddizm v sovremennoj Rossii: opyt sravnitel'nogo analiza. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2016; № 1: 5-17.
14. Lamazhaa Ch.K. Geokul'turnye obrazy buddijskogo mira tuvincev: istoricheskij kontekst i sovremennost'. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2019; № 3: 27-40.
15. Zhirmunskij V.M. *Narodnyj geroicheskij `epos: Sravnitel'no-istoricheskie ocherki.* Moskva, Leningrad: Goslitizdat, 1962.
16. Dongak S.Ch. Vehi `evolyucii tuvinskogo Shagaa. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2015; № 1: 99-103.
17. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tuvincev*. Moskva: Nauka, 1969.
18. Surazakov S.S. Altajskij geroicheskij `epos i skazanie «Maadaj-Kara». *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2006; № 3: 106-121.
19. Kolomakina B.A. *Metamorfizm personazhej v fol'klore narodov Sibiri (opyt klassifikacii motivov prevrascheniya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2021.
20. Burykin A.A., Boldyreva I.M., Muzraeva D.N. Sobaka v kalmyckom i tuvinskom fol'klore. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2019; № 4: 119-132.

Статья поступила в редакцию 14.08.26

УДК 811.161.1.372

Pudova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: ol.pudova2012@yandex.ru*

LEXICAL MARKERS IN WORKING WITH TEXT WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: LEGAL DISCOURSE. The article proposes a system for working with lexical markers encountered in legal discourse and mastered by trainee in Russian as a foreign language. The systemic approach utilizes methods of description and observation, systematization and classification, theoretical modeling, and praxis. Functional and semantic groups of lexical markers are identified. A set of exercises for mastering lexical markers in the study of legal discourse is described for different stages of vocabulary development, including familiarization with and semantization of vocabulary, practicing collocations and grammar of words or expressions, analyzing and differentiating lexical markers, and speaking practice and modeling. Typical difficulties encountered by foreign students in mastering lexical markers are identified, and ways to overcome them are outlined.

Keywords: **vocabulary, lexical markers, text, working with text, Russian as a foreign language, legal discourse**

О.А. Пудова*, канд. филол. наук, доц., Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Красноярск, E-mail: ol.pudova2012@yandex.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ В РАБОТЕ С ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье предложена система работы с лексическими маркерами, которые встречаются в юридическом дискурсе и должны быть освоены слушателями в курсе русского языка как иностранного. В рамках системного подхода применялись методы описания и наблюдения, систематизации и классификации, теоретического моделирования, а также праксиметрические методы. Выделены функционально-семантические группы лексических маркеров. Описан комплекс упражнений для освоения лексических маркеров при изучении юридического дискурса для разных этапов работы с лексикой, таких как знакомство с лексикой и её семантизация, отработка сочетаемости и грамматики слов или выражений, анализ и дифференциация лексических маркеров, речевая практика и моделирование. Выявлены типичные трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся при освоении лексических маркеров, намечены пути их преодоления.

Ключевые слова: **лексика, лексические маркеры, текст, работа с текстом, русский язык как иностранный, юридический дискурс**

Актуальность исследования связана с тем, что юридический дискурс представляет собой одну из наиболее сложных для освоения сфер профессиональной коммуникации в рамках изучения русского языка как иностранного. Для юридического дискурса характерны высокая степень стандартизации, точность формулировок, насыщенность специальной терминологией и устойчивыми клишированными конструкциями, в связи с чем его изучение может затруднять иностранных обучающихся. Даже если иностранцы обладают достаточным уровнем владения языком в бытовом или академическом регистре, юридический текст нередко оказывается для них трудночитаемым вследствие плотности терминологии, особенностей синтаксиса и жёсткой логической структуры текста.

Особую роль при изучении иностранными слушателями юридического дискурса имеют лексические маркеры – языковые единицы, которые помогают ориентироваться в содержании и структуре текста, распознавать его жанровую принадлежность, выделять смысловые блоки и понимать логику аргументации. В юридическом дискурсе такие маркеры выполняют сразу несколько функций: номинативную (называют правовые категории), структурную (организуют композицию документа) и прагматическую (передают модальность, указывают на степень обязательности решений, на условия и последствия). Исследователи рассматривают различные вопросы изучения юридической лексики слушателями-иностранцами: её роль в формировании профессиональной компетенции [1], усвоение новой лексики с помощью коммуникативных заданий [2], необходимость постоянного повторения юридической лексики [3], важность использования в обучении аутентичных юридических текстов и их упрощения [4] и др. Теоретические аспекты изучения отдельных тематических групп лексических маркеров затрагивает Т.В. Дубровская на примере маркеров конфликта и противостояния [5] и маркеров единения [6]. Таким образом, необходимо комплексно, системно рассмотреть роль лексических маркеров при изучении студентами юридических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному, что и составляет актуальность данной работы.

Цель статьи – системно рассмотреть роль лексических маркеров и выделить их основные типы, которые наблюдаются в юридическом дискурсе при преподавании русского языка как иностранного, а также предложить методические подходы к их освоению.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) систематизировать лексические маркеры юридического дискурса и распределить их по функционально-семантическим группам; 2) разработать комплекс упражнений для освоения лексических маркеров при изучении юридического дискурса студентами-иностранцами; 3) выявить типичные трудности иностранных обучающихся при работе с этими маркерами.

Достижение целей и задач исследования осуществлялось на основании комплекса научных методов. Методы описания и наблюдения использовались для первичного сбора материала, выявления лексических маркеров в юридических текстах, фиксации их функций. Методы систематизации и классификации помогли в группировке как маркеров, так и лексико-грамматического материала, определении типов заданий. Теоретическое моделирование способствовало построению системы заданий по усвоению лексических маркеров. Праксиметрические методы использовались для анализа методической эффективности реальных учебных материалов: учебников, пособий, цифровых ресурсов. Объединяющую роль играл системный подход, позволивший соединить теоретическое и практическое направления исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что лексические маркеры впервые рассматриваются как методический инструмент освоения юридического дискурса в курсе «Русский язык как иностранный» (далее – РКИ); предложена функционально-семантическая классификация маркеров, ориентированная на РКИ; обобщены методические приёмы работы с ними.

Теоретическая значимость статьи заключается в развитии одновременно лингводидактики РКИ и теории юридического дискурса. Уточняется роль лексических единиц как структурных и прагматических ориентиров юридического дискурса, дополняется когнитивно-прагматический подход к обучению профессиональной речи.

Практическая значимость определяется тем, что материалы статьи могут использоваться при создании учебных курсов по обучению РКИ будущих юристов. Подобранная система упражнений позволяет быстро формировать задания для освоения иностранными слушателями профессионального дискурса.

Под лексическими маркерами мы понимаем лексические единицы (слова, словосочетания, устойчивые формулы), которые сигнализируют о типе информации, её статусе и месте в структуре текста. Это определение отражает теорию Д. Шиффрин [7], согласно которой лексические (дискурсивные) маркеры организуют поток речи, связывают части диалога или текста, помогают структурировать взаимодействие, задают тексту определённый тон, отражают особенности дискурса.

В юридическом дискурсе лексические маркеры тесно связаны с его институциональным характером: текст здесь не столько передаёт индивидуальное мнение своего автора, сколько фиксирует нормы, процедуры и правовые последствия. Рассказывается не о том, что произошло, а о том, какими правовыми нормами определяется взаимодействие субъектов. Лексические маркеры чётко сообщают адресату текста, что он имеет дело именно с юридическим текстом, а также с каким именно. Восприятие лексических маркеров должно помочь студентам в освоении материала, в понимании жанра текста. На когнитивно-прагматическом уровне обучающийся благодаря лексическим маркерам интерпретирует содержание и сравнивает его со своими ожиданиями.

В работе с иностранными обучающимися освоение лексических маркеров снижает когнитивную нагрузку и позволяет быстрее переходить от «узнавания» текста к его пониманию и составлению собственных высказываний в рамках юридического дискурса.

И преподавателю РКИ, и студентам необходимо знать основные функционально-семантические группы лексических маркеров в юридическом дискурсе. Эти группы выделяются не только по семантике языковых единиц, но и по той функции, которую они выполняют в речи, по их назначению в тексте и вообще в коммуникации. Приведём далее классификацию, опираясь на исследования Т.В. Губаевой [8], Ю.А. Воронцовой, Д.А. Галиевой, Е.Ю. Хорошко [9].

Первую и наиболее стабильную группу лексических маркеров в юридическом дискурсе составляют термины и терминологические сочетания, обозначающие базовые правовые категории: *истец, ответчик, договор, обязательство, ответственность, срок, право, обязанность*. Для них характерны строгое соответствие определению, ограниченная сочетаемость, использование только в определённых контекстах и конструкциях. Если речь идёт о сочетаниях, то их можно охарактеризовать как устойчивые, со стабильным составом. Например, *возложить ответственность* – норма, тогда как *поставить ответственность* – ошибка. Именно в пределах данной группы возможно дальнейшее тематическое деление лексических единиц на маркеры конфликта [5], согласия [6] и др.

Вторая группа лексических маркеров – клишированные формулы, задающие документу определённую структуру: *в соответствии с…, на основании…, руководствуясь…, принимая во внимание…*. Эти конструкции не только организуют текст, но и передают логическое движение мысли в нём.

Маркеры третьей группы также отражают логическую последовательность, но при этом связаны с аргументацией: *в связи с этим, таким образом, следовательно, в то же время, вместе с тем, с учётом изложенного*. Они помогают авторам текстов выстраивать причинно-следственные связи и оформлять собственные рассуждения.

Есть также модальные маркеры, выражающие степень обязательности того или иного действия или условия его совершения: *должен, обязан, вправе, допускается, запрещается, в случае, если*. Именно эти единицы часто вызывают трудности у иностранцев по причине тонких семантических различий между ними и жёстких контекстных ограничений.

Пятая группа – формулы процедурного характера, фиксирующие этапы какого-либо процесса: *прошу рассмотреть, заявляю, подтверждаю, уведомляю, направляю*. Эти лексические маркеры обучающимся необходимо освоить, чтобы правильно понимать жанры деловой переписки и процессуальных документов.

И ещё одна группа – маркеры ссылок и отсылок, характерные для нормативных текстов: *настоящий договор, вышеуказанный пункт, согласно статье…* и др. Они обеспечивают связность между частями одного текста и разными документами, а также точность формулировок.

Как видим, исключительно в юридическом тексте встречаются только лексические маркеры первой группы, а остальные слова и сочетания могут быть использованы в других дискурсах, чаще всего в официально-деловом стиле речи. Тем не менее маркеры всех групп в комплексе сигнализируют студентам о принадлежности текста к юридическому дискурсу, о наличии в нём правовой информации. Это значит, что маркеры должны быть освоены будущими юристами с тем, чтобы они полноценно понимали профессиональные тексты и могли их в дальнейшем продуцировать.

Комплекс упражнений для освоения лексических маркеров при изучении юридического дискурса слушателями-иностранцами включает разнообразные задания для разных этапов усвоения юридической лексики. Первый этап – знакомство с лексикой и её семантизация. Слушатели должны научиться узнавать лексические маркеры в правовом тексте, определять их значения, связывать новую лексику с освоенной ранее. Наибольшую эффективность при этом будут иметь следующие задания:

– поиск лексических маркеров в аутентичных текстах, в качестве которых могут выступать фрагмент закона, договора или судебного решения. Перед обучающимися ставятся задачи найти 5–7 лексических маркеров (терминов, клише, устойчивых сочетаний: *в соответствии с, на основании, в случае нарушения*), выписать их и с помощью словаря или подсказок преподавателя сформулировать их значение. В дальнейшем эта лексика должна войти в активный словарный запас слушателей;

– подбор определений для лексических маркеров. Обучающимся можно предложить список слов, например: *договор, норма, ответственность, право, субъект*, а затем попросить подобрать к каждому подходящее определение из предложенного набора или составить своё, используя юридическую лексику. Иначе говоря, возможно два варианта выполнения задания: сопоставить термины и их определения (распределительный диктант) и составить собственные определения. Во втором случае для самопроверки обучающиеся могут обратиться к правовым источникам (законам, конституции и др.), к справочной или учебной литературе;

– работа с паронимами юридической семантики. Слушатели должны рассмотреть пары слов, которые часто путают: *вина – виновность, законодательный – законодательский, обвинённый – обвиняемый – обвинительный*. Задача обучающихся – уяснить разницу между словами и составить с каждым словосочетание или предложение, поясняющее его смысл.

Вторым этапом работы с лексическими маркерами становится отработка сочетаемости и грамматики слов или выражений. Для этого могут использоваться следующие виды заданий:

– составление словосочетаний. Например, слушателям предлагаются списки глаголов (*заключить, установить, применить, обжаловать*) и существительных (*договор, факт, норма, решение*). Их задача – соединить лексемы из двух списков в сочетания, объяснив логику (например, *заключить договор*, но *установить факт*);

– трансформация конструкций. Обучающимся необходимо заменить в предложениях глагольные конструкции именными, действительные – страдательными и т. п., при этом правильно используя лексические маркеры. Например: *«Суд рассмотрел дело» → «Было проведено рассмотрение дела судом»*;

– вставка предлогов. В предложениях юридического содержания часто бывают сложные предлоги (*в соответствии с, на основании, в связи с, по причине*), которые выступают как лексические маркеры. Можно дать слушателям предложения с пропусками, чтобы они вставили нужный предлог, обосновав свой выбор;

– работа с отглагольными существительными, которые нередко используются как маркеры юридического текста. Одно из наиболее простых заданий – образовать от глаголов существительные. Например, с суффиксами *-енij-, -анij-*: *принуждать → принуждение, регулировать → регулирование*. Далее составить с этими существительными фразы, характерные для правовых текстов.

Третий этап работы будущих юристов с лексическими маркерами юридического дискурса – их анализ и дифференциация. Задания становятся всё более сложными, их выполнение включает несколько шагов. Например, такие:

– классификация. Слушателям нужно разделить список терминов на группы по какому-либо классификационному признаку: сферам права (трудовое, гражданское, уголовное, административное), функциям (обозначение субъектов, действий, документов, санкций) и др.;

– поиск синонимов. Обучающимся предлагается ряд слов (например, *конфискация, изъятие, отчуждение*). Задача – не просто найти синонимы, но и выявить тонкие смысловые различия, показать, в каком контексте уместнее каждый вариант, составить с синонимами словосочетания и предложения;

– выявление маркеров конфликта, единения и др. Например, в тексте, описывающем спорную ситуацию, обучающимся нужно найти слова и конструкции, которые маркируют противоречие между субъектами конфликта (*противодействие, нарушение, санкция, спор, разногласие*).

Финальным становится этап речевой практики и моделирования, в ходе которого лексические маркеры должны стать неотъемлемым компонентом профессиональной речи студентов. Варианты заданий:

– заполнение пропусков в клишированных текстах на материале аутентичных юридических документов: претензии, заявления, протокола. Слушатели должны вставить подходящие лексические маркеры и объяснить свой выбор;

– ролевые игры в какой-то типичной ситуации, например, в разговоре юриста с клиентом о составлении договора. Распределяются роли, обучающимся

даётся задание использовать профессиональную лексику. Преподаватель следит за тем, чтобы слова и выражения соответствовали жанру и статусу участников;

– редактирование текста с ошибками: неудачными формулировками, тавтологией, смешением стилей. Задача обучающихся – найти проблемные места, использовать для замены корректные лексические маркеры и обосновать правки;

– создание глоссария после работы с серией текстов и освоения основных лексических маркеров. Слушатели составляют собственный мини-словарь, указывая для каждого термина краткое определение и пример употребления в предложении.

Приведённый комплекс заданий является постепенно усложняющимся и направлен на полноценное освоение лексических маркеров юридического дискурса. Важно сделать работу с лексическими маркерами интересной и разнообразной, не забывая о необходимости постоянно поддерживать интерес обучающихся к русскому языку [10], а также сочетать работу с маркерами с отработкой синтаксических конструкций, осуществляя «переход от чисто лексического анализа к синтаксическому измерению» [1, с. 79].

Преподавателю РКИ необходимо знать типичные трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся в процессе освоения лексических маркеров в юридическом дискурсе. Это, к примеру, могут быть смешение стилистических регистров (например, использование разговорных формул в юридическом контексте); неточное понимание модальных маркеров (например, неразличение лексем *вправе* и *должен*); ошибки в сочетаемости терминов; трудности с восприятием длинных синтаксических конструкций, типичных для юридических текстов, и т. п. Преодолеть эти трудности помогает системная работа с текстом, использование шаблонов (типичных отрывков из аутентичных юридических документов) и привлечение внимания к контексту употребления лексических маркеров. Особенно полезно организовывать анализ фрагментов реальных документов, чтобы показать, как лексические маркеры работают в естественной профессиональной коммуникации.

Итак, лексические маркеры являются важным инструментом освоения юридического дискурса в рамках преподавания РКИ. Они не только облегчают слушателям понимание структуры и смысла юридических текстов, но и способствуют формированию их профессиональной языковой компетенции.

В ходе проведённого исследования, во-первых, была систематизирована функционально-семантическая специфика лексических маркеров в юридическом дискурсе. Выделены основные группы единиц: термины и терминологические сочетания, обозначающие базовые правовые категории; клишированные формулы, задающие документу определённую структуру; единицы, которые отражают логическую последовательность и связаны с аргументацией; модальные маркеры, выражающие степень обязательности того или иного действия или условия его совершения; формулы процедурного характера. Во-вторых, разработан комплекс упражнений, соотнесённый с этапами освоения лексики в курсе РКИ: от первичного знакомства и семантизации до отработки сочетаемости, грамматики, дифференциации маркеров и их активного использования в речевой практике. В-третьих, проведён анализ трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты при освоении лексических маркеров юридического дискурса. Предложены варианты решения для преодоления этих трудностей.

В ходе работы уточнено понятие «лексический маркер» применительно к юридическому дискурсу, лингводидактике РКИ и обучению будущих юристов, создан методический инструментарий, который может быть внедрен в учебные курсы по юридическому русскому языку, причём как в аудиторной работе, так и в самостоятельной подготовке иностранных обучающихся.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать расширение корпуса упражнений с учётом вариативности жанров юридического дискурса. Также возможна разработка цифровых дидактических ресурсов для отработки навыков работы с лексическими маркерами в юридическом дискурсе.

Библиографический список

1. Силва Л.Э.П., Арзамасцева Н.Ю. Юридическая лексика в преподавании русского языка как иностранного: лингводидактические вызовы и формирование профессиональной компетенции. *Русский язык – путь к успеху: сборник научных трудов по материалам V международной научно-практической конференции*. Курск: КГУ, 2026: 78–81.
2. Тарасенко О.С. Особенности обучения юридической лексике на занятиях по русскому языку как иностранному. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 12-2 (54): 180–182.
3. Базавлук Л.М. Обучение иностранных слушателей профессиональной лексике русского языка на продвинутом этапе. *Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова*. 2017; № 3 (72): 144–147.
4. Бойченко В.В. Об опыте формирования лексико-грамматического минимума по юриспруденции для иностранцев. *Язык, текст и культура: проблемы лингвистики и изучения русского языка как иностранного:* III Международная научно-практическая конференция. Майкоп: АГУ, 2023: 152–156.
5. Дубровская Т.В. Лексические маркеры конфликта и противостояния в правовых и политико-правовых текстах. *Российский лингвистический бюллетень*. 2022; № 2 (30): 27.
6. Дубровская Т.В. Лексические маркеры единения в российских государственных программных документах: слова с морфемой -един-. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия: Язык и литература. 2022, № 19 (4): 740–759.
7. Schiffrin D. *Discourse markers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1987.
8. Губаева Т.В. *Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности*. Москва: Норма, 2004.
9. Воронцова Ю.А., Галиева Д.А., Хорошко Е.Ю. Лексико-семантическая организация юридического дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 15-12: 3830–3836.
10. Крылова М.Н. Способы поддержания интереса к содержанию учебного материала на занятиях по морфологии русского языка. *Перспективы науки и образования*. 2013; № 4 (4): 251–263.

References

1. Silva L.`E.P., Arzamasceva N.Yu. Yuridicheskaya leksika v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: lingvodidakticheskie vyzovy i formirovanie professional'noj kompetencii. *Russkij yazyk – put' k uspehu: sbornik nauchnyh trudov po materialam V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kursk: KGU, 2026: 78-81.
2. Tarasenko O.S. Osobennosti obucheniya yuridicheskoj leksike na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 12-2 (54): 180-182.
3. Bazavluk L.M. Obuchenie inostrannyh slushatelej professional'noj leksike russkogo yazyka na prodvinutom `etape. *Nauchnyj vestnik Orlovskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni V.V. Luk'yanova*. 2017; № 3 (72): 144-147.
4. Bojchenko V.V. Ob opyte formirovaniya leksiko-grammaticheskogo minimuma po yurisprudencii dlya inostrancev. *Yazyk, tekst i kul'tura: problemy lingvistiki i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Majkop: AGU, 2023: 152-156.
5. Dubrovskaya T.V. Leksicheskie markery konflikta i protivostoyaniya v pravovyh i politiko-pravovyh tekstah. *Rossijskij lingvisticheskij byulleten'*. 2022; № 2 (30): 27.
6. Dubrovskaya T.V. Leksicheskie markery edineniya v rossijskih gosudarstvennyh programmnyh dokumentah: slova s morfemoj -edin-. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya: Yazyk i literatura. 2022, № 19 (4): 740-759.
7. Schiffrin D. *Discourse markers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1987.
8. Gubaeva T.V. *Yazyk i pravo. Iskusstvo vladeniya slovom v professional'noj yuridicheskoj deyatel'nosti*. Moskva: Norma, 2004.
9. Voroncova Yu.A., Galieva D.A., Horoshko E.Yu. Leksiko-semanticheskaya organizaciya yuridicheskogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 15-12: 3830-3836.
10. Krylova M.N. Sposoby podderzhaniya interesa k soderzhaniyu uchebnogo materiala na zanyatiyah po morfologii russkogo yazyka. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 4 (4): 251-263.

Статья поступила в редакцию 10.08.26

УДК 811.112.2'42:070

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

NEOLOGICAL REPRESENTATION OF URBAN GARDENING AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON WITHIN THE FRAMEWORK OF AN ECOLOGICAL TURN. The article presents the results of a comprehensive analysis of German-language neologisms of the semantic group "Socio-cultural phenomenon of urban gardening" to determine the patterns of neologization of the named conceptual area and lexico-semantic representation of this phenomenon. Descriptive and structural methods, semantic, pragmatic, contextual, word-formation analysis, quantitative calculations and classification are used. The relevance of this phenomenon for the social and linguistic consciousness of Germans is shown. The article notes the asymmetry of the lexical and semantic representation of the phenomenon and the

organizational structure of the corresponding lexical group; the active expansion of the lexical set due to transnominatives; the relevance of antitheses and oxymoronic semantic hybridization reflecting the complex, contradictory nature of the phenomenon; the wide representation of self-nominations; the derivational activity of constituents; the active involvement of both internal and external linguistic resources and the dominance of compounding as a way of forming new nominations; the attraction of naming units to contexts with positive tonality and contextual association with denotations of predominantly positive signs; the implementation of such vectors of modern word formation, such as internationalization, intellectualization, and intensification. These facts indicate the special importance of the representation of the subjects of practices; the need for society to rethink and differentiate the lexico-semantic representation of a new phenomenon; its otherness and active mental and emotional interiorization by native speakers; the consolidating potential of the phenomenon and the prevailing positive attitude towards it.

Keywords: **Internet communication, neologisms, social vocabulary, socio-cultural phenomenon of urban gardening, lexico-semantic representation, patterns of neologization**

***Л.Н. Ребрина**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

НЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОРОДСКОГО САДОВОДСТВА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА В РАМКАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА

В статье изложены результаты комплексного анализа немецкоязычных неологизмов семантической группы «Социокультурный феномен городского садоводства» для определения закономерностей неологизации названной концептуальной области и лексико-семантической репрезентации данного явления. Используются описательный и структурный методы, семантический, прагматический, контекстуальный, словообразовательный анализ, количественные подсчеты и классификация. Показана актуальность данного феномена для общественного и языкового сознания немцев. Отмечаются асимметричность лексико-семантической репрезентации феномена и организационной структуры соответствующей лексической группы; активное расширение лексического множества за счет транноминативов; релевантность отражающих сложную, противоречивую природу феномена антитезы и оксюморонной смысловой гибридизации; широкая представленность самономинаций; деривационная активность конституентов; активное привлечение как внутренних, так и внешних языковых ресурсов и доминирование словосложения как способа образования новых номинаций; тяготение репрезентантов феномена к контекстам с позитивной тональностью и контекстуальное ассоциирование с денотатами преимущественно положительных признаков; реализация таких векторов современного словообразования. как интернационализация, интеллектуализация, интенсивизация. Данные факты указывают на особую значимость репрезентации субъектов практик; потребность социума в переосмыслении и дифференциации лексико-семантической репрезентации нового феномена; его инокультурность и активную ментальную и эмоциональную интериоризацию носителями языка; консолидирующий потенциал явления и преобладающее положительное отношение к нему.

Ключевые слова: **интернет-коммуникация, неологизмы, социальная лексика, социокультурный феномен городского садоводства, лексико-семантическая репрезентация, закономерности неологизации**

Формирующиеся в ходе социального взаимодействия представителей какой-либо лингвокультуры социокультурные феномены отражают меняющиеся в результате жизнедеятельности общества в разных сферах ценности, смыслы и нормы; относятся к разным формам бытия и развития общества; являются реакцией социума на значимые трансформации. Современный социокультурный ландшафт характеризуется не только гибридностью и «лоскутностью», но и экологизацией смыслов и тенденцией к ревитализации, что обусловило возникновение нового социокультурного феномена «городского садоводства / огородничества» или «партизанского садоводничества / огородничества» (*Urban Gardening*, *Urban Farming, Guerilla Gardening*). Это явление представляет собой реакцию на стремительную и повсеместную цифровизацию, синдром дефицита природы, социальную изоляцию, анонимность и урбанистическую усталость от стресса, скорости, «социальной тесноты» и потерю контроля над пространством в городах, на экологический кризис и культ потребления, на признание новой элитарности сделанного человеком (т. е. имеет социально-экономические, психологические, экологические, культурные и технологические причины); сопряжено с такими феноменами как эко-осознанность и эко-солидаризация, «медленная жизнь» и «медленный город» (*Slow Living, Cittaslow*), гражданский активизм в аспекте реализации жителями «права на город» [1; 2], цифровая детокс-культура, ренессанс локальной социальности / нео-локальности [3; 4] и коммунальный / соседский ревайвализм [5; 6; 7] (реализация офлайн-социализации, формирование локальных сообществ и возвращение к живому общению в рамках двора / улицы / района; возрождение (*revival* – возрождение) традиционных добрососедских связей), устройство «третьего места» (после работы и дома, концепция Рэя Ольденбурга [8]).

Зеркалом изменений социкультурного ландшафта выступает лексическая система языка.

Цель исследования состоит в определении характерных черт неологической лексико-семантической репрезентации социокультурного феномена «городское садоводство» и неологизации соответствующей семантической области в немецком языке.

Для реализации цели сформулированы следующие задачи: составить исследовательский корпус неологизмов-репрезентантов данного феномена и контекстов их употреблений; охарактеризовать внутреннюю структуру организации и номинативной плотности группы отобранных новых немецкоязычных лексических единиц (ЛЕ); проанализировать совокупность структурно-семантических, словообразовательных и деривационных, функциональных признаков конституентов; обобщить и систематизировать полученные результаты для выявления закономерностей языкового отражения феномена и развития описываемого парадигматического множества неономинаций.

Актуальность работы обусловливается необходимостью изучения языковых маркеров актуальных социокультурных, урбанистических трансформаций и дискурса городских движений, отражающих изменение ценностно-смысловой картины мира сегодняшнего горожанина, экологизацию его сознания и лексикона и освоение языковым сознанием меняющейся ранее бинарной смысловой оппозиции «город – деревня» посредством оксюморонной гибридизации смыслов; механизмов легитимации новых явлений и узуализации их обозначений, современных векторов развития социальной лексики; дефицитом исследований по проблематике работы.

Научная новизна заключается в установлении по результатам комплексного анализа неономинаций семантической группы «городское садоводство» в немецком языке особенностей репрезентации указанного социокультурного феномена и неологизации данной концептуальной области.

Теоретическая значимость обусловливается вкладом исследования в дальнейшую разработку проблематики языкового, дискурсивного конструирования новой социальной реальности и лексико-семантической репрезентации последней, взаимосвязи общественного и языкового сознания, социокультурных и языковых изменений; в развитие неологии немецкого языка.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования ее результатов и материалов в научно-исследовательской деятельности при разработке исследований новой социальной лексики; в образовательной деятельности при подготовке специалистов по коммуникации на немецком языке и специалистов по мониторингу общественных процессов в массмедиа; в лексикографической практике при создании словарей неономинаций в социальной лексике.

Лингвистическому изучению отдельных аспектов социокультурного феномена городского садоводства посвящено небольшое количество работ, преимущественно на англоязычном материале, например: а) способам легитимации и метафорической репрезентации явления в дискурсе городских садоводов [9; 10]; б) особенностям функционирования ЛЕ в медиадискурсе и превращению локального сленга садроводов-партизан в модные номинации эко-дискурса [11]; в) концептуально-терминологическим аспектам данного явления [12; 13]; г) отражению феномена в правовом дискурсе [14]. Объект нашего исследования – появившиеся и функционирующие в Денете неономинации 21 века, использующиеся для репрезентации социокультурного феномена городского садоводства и различающиеся по своим словообразовательным характеристикам, использованию внутренних / внешних языковых ресурсов, степени узуальности и частотности. Таким образом, отбор ЛЕ предполагает учет временного, семантического (обозначение элементов описываемого феномена – субъекты, институты, явления, практики, конститутивные признаки), пространственно-языкового (разножанровый контент интернет-сегмента Германии) и функционального (не единичная употребляемость) критериев. Используются описательный и структурный методы, семантический, прагматический, контекстуальный, словообразовательный анализ, количественные подсчеты и классификации. Алгоритм описания материала включает следующие исследовательские шаги: анализ динамики употребления новых ЛЕ и оценка номинативной плотности группы; структурная, словообразовательная, деривационная характеристика номинаций; определение соотношения в изучаемом подмножестве номинативов (обозначение ранее не поименованного фрагмента действительности) и трансноминативов (переименование уже имеющего имя объекта с целью его переосмысления, оценки, создания образного / эмоци-

онального / компактного / политкорректного / эвфемистического обозначения); оценка тяготения ЛЕ к контекстам с определенной тональностью; установление контекстуально ассоциируемых с денотатами ЛЕ нейтральных / положительных / отрицательных признаков, уточняющих семантику номинаций и детализирующих лексико-семантическую репрезентацию явления.

Городское садоводство / огородничество – практика социально-экологического активизма; символ эко-ответственности и отражение соучаствующего проектирования в рамках нового урбанизма. Приведем примеры неономинаций, конституирующих лексическую группу:

1) *Guerilla Gardening* (заимствованная синтагма-англицизм; внутренняя форма слова (ВФС) – «партизанское садоводство») **–** обозначение нелегального любительского выращивания цветов или овощей на общественных или заброшенных территориях без разрешения властей; активно используется дериват *Guerilla Gardener* – партизан-огородник, трансноминатив (появление в 2000-е годы; см. предшествовавшие обозначения *illegale Bepflanzung*, *ungenehmigte Begrünung, Green-Guerilla-Bewegung, Baumbesetzung, nächtliche Begrünung*); синонимы – *Urban Gardening*, *illegale Stadtbegrünung, Garten-Rebellion, Samenbomben, grüne Robin Hoods, Baumscheiben-Piraterie*;

2) *Beete statt Beton* (синтагма, представляющая собой экологический слоган, возникший в конце XX века, но приобретший свою большую популярность в 2010-е годы именно в связи с явлением городского / партизанского огородничества; буквально – «грядки вместо бетона») – образное обозначение городского огородничества; формула «X вместо Y» – классический лаконичный образец политических требований / рекламных лозунгов с употреблением эллипсиса; в данном случае используются хореический ритм, аллитерация посредством одинаковых начальных сегментов существительных, начинающих и завершающих синтагму, и метонимическая антитеза «символ экологии, природы, зеленого – символ урбанизации, искусственности, серого»; данная ЛЕ – трансноминатив (появление в 2010-е годы; см. ранние обозначения *Guerilla Gardening, Urban Gardening* и предшествовавшие слоганы *„Natur statt Beton“, „Bäume statt Beton“, „Grau zu Grün“*); синонимы **–** *Grün statt Grau, Acker statt Asphalt, Essbare Stadt, Entsiegelungs-Offensive***;** 3) *Balkon-Garten / Balkongarten* (сложное существительное, возникло на рубеже XIX и XX веков, в последние 10 лет произошла его реактуализация в связи с трендом городского садоводства; ВФС – «балконный сад») – обозначение сада на балконе как тренда городского огородничества; акцентирует стремление городских жителей к природе, экологичности, созданию зоны отдыха (*Wohlfühloase*) посреди мегаполиса; трансноминатив (2010-е – 2020-е годы; см. ранние обозначения *Balkonbepflanzung, Urban Gardening***,** *Balkonanbau, Urban Gardening auf dem Balkon*); синонимы **–** *vertikaler Balkongarten, Urban Gardening im Kleinformat, Mini-Dschungel, Kasten-Acker*;

4) *Pflanzen-Mama / Pflanzen-Papi* (калька от английского выражения *Plant Mom (Mommy) / Plant Daddy*, ВФС – «мама растений / растительная мама» и «папа растений / растительный папа**»)** – относящееся к языку молодежи и современному сленгу, сетевой культуре обозначение (с патриархальной, юмористической коннотацией) любящего свои комнатные / балконные растения человека, очень увлеченного их выращиванием; первое употребление в немецкоязычной интернет-коммуникации появляется в 2017 году в социальных сетях; используется поколением Z и миллениалами, открывшими для себя домашние растения как элемент жизненной философии в «городских джунглях» и инструмент декора; имеет много композитов-дериватов, например, *Retro-Pflanzen-Papi-Pflanzen*, *Pflanzen Papi-Tasse, Pflanzen-Papi-Glaskaffeetasse* и др.; реализует отождествление выращивания растений с воспитанием детей; эмоциональный трансноминатив (распространение – 2024–2026 годы; см. обозначения *Pflanzenzüchter, Hobbygärtner, Blumenfreund, Besitzer eines grünen Daumens, Urban-Gardening-Aktivist***,** *Pflanzenzüchter*); синонимы – *Pflanzeneltern*, *Plantaholic***,** *Urban-Jungle-Blogger***,** *Pflanzen-Freak*;

5) *Bio-Hipster* (сложное существительное-англицизм; ВФС – «эко-хипстер»; построено на принципе оксюморона, соединяя разные, традиционно противопоставляемые друг другу культурные концепции в единое целое) – оценочное, шутливое / сатирическое сленговое обозначение молодых людей, соединяющих хипстерскую культуру с «экологическим поворотом» и осознанным потреблением, эко-сознание с поп-культурой, занимающихся садоводством скорее ради эстетики и постов в социальных сетях, чем ради самого процесса; трансноминатив (появление – 2010-е годы; см. ранние обозначения *LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability), Öko, urbaner Öko*); синонимы – *urbaner Öko*, *Bourgeois-Bohémien* **(***Bob***o),** *Latte-Macchiato-Öko, Avocado-Aktivist, Luxus-Öko*;

6) *Pflanzen-Nerd* (гибридный композит с англицизмом, восходящий к английскому выражению *Plant-Nerd***;** ВФС – «растительный ботан / зануда / нерд / гик» / «ботаник-ботан / -нерд / -гик»; у ЛЕ *Nerd* отмечается некоторый семантический сдвиг, сегодня данный компонент в сложных словах может указывать на страстное и глубокое, почти научное увлечение некой темой) – сленговая (также самоироничная) номинация людей, фанатично увлеченных не только растениями, но и технической стороной вопроса, знающих латинские названия каждого сорняка на своей грядке, тратящих все деньги на рассаду и т. д.; трансноминатив (появление – 2013–2014 годы, активное функционирование 2024–2026 годы; см. ранние обозначения *Pflanzen-Freak, Urban-Jungle-Enthusiast, Pflanzeneltern*); синонимы – *Pflanzen-Freak, Plantaholic, botanischer Nerd*;

7) *Beet-Brüder / Beet-Schwestern* **(**сложное существительное с аллитерацией, в рассматриваемом значении начинает функционировать в 2014 / 2022 году благодаря телепрограмме «Ab ins Beet!» / «А сейчас к клумбе!» (шутливая аллюзия к выражению *Ab ins Bett* – «А теперь спать / в кровать»); ВФС – «братья / сестры по грядке»; ироничная аллюзия к сходно звучащему обозначению *Betbrüder,* называющему историческо-религиозную общину братьев по вере (которые много молятся (*beten*)) – разговорная, шутливая, теплая номинация единомышленников по общественному саду / городскому огородничеству; трансноминатив (2014–2015 годы – появление ЛЕ *Beet-Brüder*; 2020–2022 – ЛЕ *Beet-Schwester*; см. предшествовавшие обозначения *Guerilla-Gärtner, Pflanzeneltern, Gartenbrüder*); синонимы – *Garten-Community, Beet-Kumpels, grünen Geschwister, Kleingarten-Clique*;

8) *Gärtner 2.0* (синтагма-графиксат из существительного и цифрового маркера в функции атрибутивного приложения *2.0,* отсылающего к ИКТ-контексту (*Web 2.0*) и выступающего семантически как технологический маркер; буквально «садовод 2.0») – обозначение нового поколения садоводников-урбанистов, увлеченных современными технологиями (автополив, гидропоника и пр.), технологичных прагматиков городского озеленения; цифровой компонент пишется через точку на английский манер; в немецком языке конца XX – начала XXI века сформировалась продуктивная словообразовательная модель «X 2.0» (например, *Politik 2.0, Arbeit 2.0*, *Lehrer 2.0*); атрибутивное приложение *2.0* стирает архаичные ассоциации с садоводством (грязь, физический труд), «омолаживает» традиционного садовода, акцентирует модернизацию, цифровизацию, отнесенность к новому поколению; трансноминатив (появление – 2020–2023 годы; см. ранние обозначения *Guerilla Gardening, Bio-Hipster, urbaner Landwirt, Urban-Gardening-Aktivist, Cyber-Gärtner, Urban Gärtner*); синонимы – *Smart-Gärtner, Tech-Gärtner, KI-Gärtner, Excel-Gärtner*;

9) *Solarpunk* (англицизм; сложение двух контрастных основ по аналогии, например, с ЛЕ *Cyberpunk* (Киберпанк); *solar* / «солнечный» символизирует возобновляемую энергию, экологию, гармонию с природой как технологический базис будущего, *-punk* / «панк» функционирует как своеобразный суффикс с семантикой протеста, указывая на бунт против климатического пессимизма, бунт надежды тех, кто стремится оставаться оптимистом и строить «зелено-технологичный» мир; ВФС – «солнечный панк») **–** обозначение новой эстетической и социальной субкультуры, пропагандирующей гармоничное единение высоких технологий и природы как залог светлого будущего; автоматизированные вертикальные сады – символ их идеологии; трансноминатив (2010-е годы; см. ранние обозначения *Gärtner 2.0, Urban-Gardening-Aktivist*); синонимы – *Öko-Optimist, Solar-Rebellen, Klima-Optimisten, Solarpunker*.

Рассмотрим ЛЕ *Pflanzen-Nerd* Динамика употребления по данным DWDS [15] представлена на рисунке 1. ЛЕ представляет собой сложное гибридное существительное (словообразовательные и семантические характеристики приведены выше). В немецкоязычной интернет-коммуникации функционируют дериваты: *Pflanzen-Nerd-Accessoire*, *Pflanzen-Nerd-Blog*, *Pflanzen-Nerd-Humor, Pflanzen-Nerd-Special, Pflanzen-Nerd-T-Shirt, Pflanzen-Nerd-Shirt, Amateur-Pflanzen-Nerd, Pflanzen-Nerd-Talk, Pflanzen-Nerd-Momente, Pflanzen-Nerd-Treffen* – аксессуар для ботаника-нерда, блог ботаника-нерда, юмор ботаника-нерда, специальное предложение для ботаника-нерда, футболка для ботаника-нерда, рубашка для ботаника-нерда, любитель / начинающий ботаник-нерд, беседы ботаников-нердов, моменты реализующих интересы ботаника-нерда занятий, встречи ботаников-нердов и др. (дериваты от компонентов-основ многочисленны), что указывает на деривационную активность композита.

ЛЕ *Pflanzen-Nerd* в контекстах употребления сочетается:

а) с глаголами в качестве субъекта (описывают действия, интересы, умения, цели субъекта): *finden, studieren, sich entwickeln, Freude machen, kaufen, lesen, sich interessieren, Garten anlegen, in Schuss halten, anfangen, anbauen, pflanzen, gießen*, *Garten pflegen, wissen, entdecken*, *besprechen, herumschleppen, sich in Grün verlieben, Pflanzen (auf Latein) benennen, stöbern, genießen, vorbereiten, im Garten arbeiten, sich freuen, lesen, Freizeit verbringen, sich tummeln, Garten gestalten, heimische Pflanzen anbauen, einpflanzen, ausgiebig fachsimpeln, retten, aufeinandertreffen, investieren, sich treffen, wissen* (например: *Als Pflanzen-Nerd möchte ich Liebhabern botanischer Prints mit meinen Illustrationen eine kleine Freude machen* [16] – Как ботаник-нерд, я хотел бы доставить небольшую радость любителям флористических рисунков своими иллюстрациями);

б) с глаголами в качестве объекта / адресата, предложного дополнения (отражают вовлеченность, эмоциональные проявления, (само)идентификацию субъекта): *faszinierehn*, *schenken, bezeichnen, interessieren, beglücken, freuen, anziehen, sich freuen auf* (например: *Was für ein Geschenk soll ich meinem Pflanzen-Nerd-Freund schenken?* [17] – Какой подарок я должен сделать своему другу ботанику-нерду?; *den Pflanzen-Nerd im Freundeskreis mit einem neuen seltenen Exemplar beglücken wollen. Bei Blume2000 findet ihr eine riesige Auswahl* [18] – Хотите порадовать друга ботаник-нерда новым редким экземпляром. В «Цветы2000» вы найдете огромный выбор);

в) с определениями, предикативами (акцентируют особенные компетенции, увлеченность, эмоциональный настрой, активность в следовании своим интересам, осведомленность и этап, успешность занятий данным хобби): *erfahren, mit Sinn für …, bekennend*, *Superstar*, *neugierig, kundig, hart, aufrichtig, leidenschaftlich, größ, bewandert, verrückt, eingefleischt, absolut, echt, lustig, froh, total besessen,*

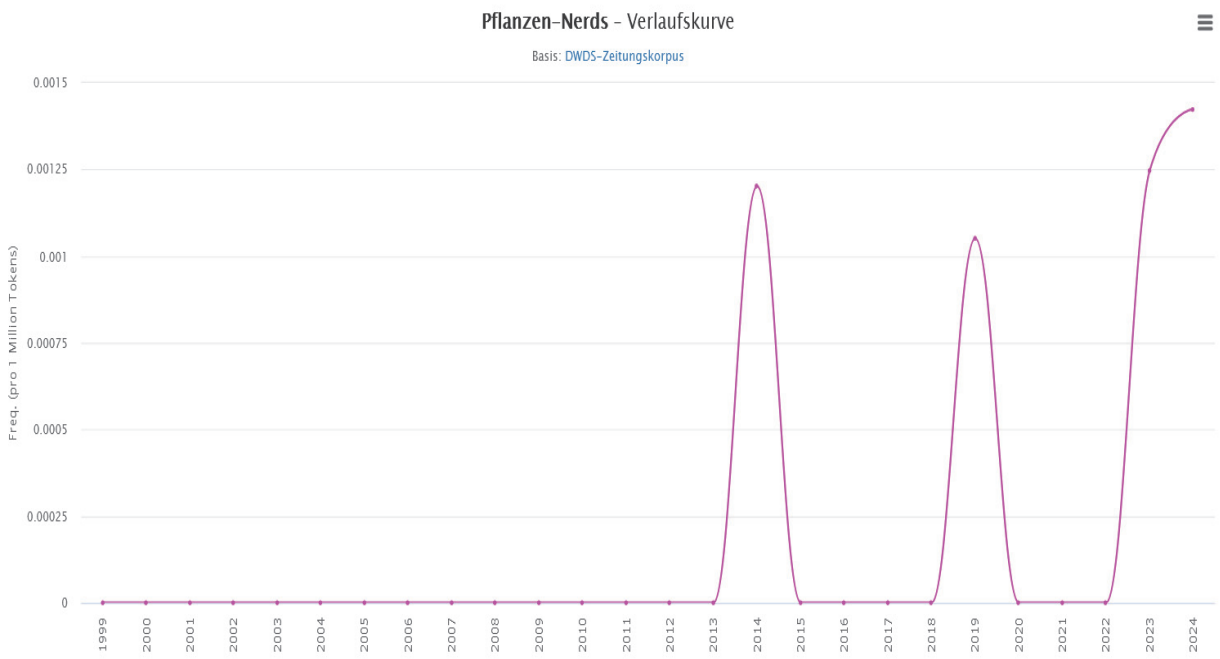


Рис. 1. Динамка употребления ЛЕ *Pflanzen-Nerd*

*angehend, mit Inspiration, Eskalation, neu, Plantfluencer (*например: *Als bekennender Pflanzen-Nerd … tut es mir fast körperlich weh, wenn ich mit Schüler:innen vor einer bunten Wiese stehe und sie dort nur „Gras“ sehen* [19] – Как признанному ботанику-нерду ... мне почти физически больно, когда я стою со школьниками перед разноцветным лугом, а они видят там только «траву»; *Der Plant Swap eignet sich daher nicht nur für erfahrene Pflanzen-Nerds …* [20] – Таким образом, «зеленый своп» или обмен растениями подходит не только для опытных ботаников-нердов …).

К регулярно ассоциируемым в контекстах употребления с денотатом относятся следующие признаки:

1) «разные, со своими причудами» (например: *Ich kenn' ne Menge Pflanzen-Nerds. Die sind auf ‚nem Spektrum von „Oh, ich hab' diese coole Veredelungstechnik, die ich mit ‚nem Schweizer Taschenmesser machen kann“ bis zu „DIE REGIERUNG WILL UNS MIT SAMENÖLEN KONTROLLIEREN!“* [21] – Я знаю кучу ботаников-нердов. Они варьируются от «О, у меня есть классная техника облагораживания, которую я могу сделать с помощью швейцарского армейского ножа» до «Правительство хочет контролировать нас с помощью масел из семян!»);

2) «особая группа со своими потребностями, получающая особые предложения», «с высокими покупательскими потребностями», «интересующиеся разными приспособлениями» (например: *Luxus-Pflanzenpflegeset Komplettset mit dem Nötigsten für den Pflanzen-Nerd. Hier haben wir Nährstoffe und Hilfsmittel für die tägliche Pflanzenpflege* [22] – Роскошный комплект для ухода за растениями «Полный набор» со всем самым необходимым для ботаника-нерда. Здесь и питательные вещества, и средства для ежедневного ухода за растениями; *Du bist Pflanzen-Nerd mit Sinn für coole Designs? Dann haben wir für kurze Zeit ein kleines Schmankerl für dich!* [22] – Ты ботаник-нерд, знающий толк в классном дизайне? Тогда у нас есть для тебя небольшое лакомство, срок предложения ограничен!;

3) «увлеченные» (например: *Wir sind ein Team aus echten Pflanzen-Nerds und stecken unser ganzes Herzblut in die Auswahl* [23] – Мы – команда настоящих ботаников-нердов, и мы вкладываем свои сердца в наш выбор; *Der Beamte Kirms war so etwas wie ein Pflanzen-Nerd, verrückt nach Nelken und Primeln* [24] – Служащий Кирмс был чем-то вроде ботаника-нерда, помешанного на гвоздиках и примулах; *Ich bin Felix – ein Pflanzen-Nerd aus ganzem Herzen* [25] – Я Феликс – всем сердцем ботаник-нерд; *Anton Webern war eingefleischter Pflanzen-Nerd* [26] – Антон Веберн был заядлым ботаником-нердом; *Bernd Vollmer ist … bekennender Pflanzen-Nerd ... Er interessiert sich für alles, was Wurzeln schlägt, Blätter treibt oder Blüten macht* [27] – Бернд Фоллмер ... признанный ботаник-нерд ... Его интересует все, что пускает корни, дает листья или цветет);

4) «имеющие свои сообщества, охотно объединяющиеся» (например: *… in meiner Gegend sind die einheimischen Pflanzen-Nerds meistens alle anständig gut vernetzte Rentner* [28] – … в моем районе местные ботаники-нерды в основном все сплоченные, тесно связанные в сообщество пенсионеры; *Und ja, der Pflanzenmarkt, den wir 2013 aus der Taufe gehoben haben, ist ein wunderbares Treffen der Pflanzen-Nerds [*29] – И да, рынок растений, который мы открыли в 2013 году, – это замечательное место встречи ботаников-нердов;

5) «много читающие», «охотно демонстрирующие свои знания и использующие терминологию» (*ein Pflanzen-Nerd … der sich für die spirituelle Bedeutung einheimischer Kräuter interessiert, wirst du auf jeden Fall hier das richtige Buch für dich finden* [30] – ботаник-нерд, интересующийся глубинным значением местных трав, вы обязательно найдете здесь подходящую книгу для себя; *Sich selbst bezeichnet Gärtner Jörg als „Sammler, aber kein Pflanzen-Nerd. Ich kann viele Pflanzen gar nicht benennen, vor allem nicht auf Latein …“, erzählt er lachend* [31] – Садовник Йорг описывает себя как „коллекционера, но не ботаника-нерда. Я даже не могу назвать многие растения, особенно на латыни ...“, – смеется он; *Irgendwelche Lieblingsbücher über Monstera oder Araceen im Allgemeinen? Mehr als ein oberflächliches „Wie pflege ich“-Zimmerpflanzenbuch … aber etwas, worüber ein angehender Pflanzen-Nerd ausgiebig fachsimpeln kann?* [32] – Какие-нибудь любимые книги о Монстере или Арасине в общем? Больше, чем «поверхностная» книга по комнатным растениям «Как ухаживать за» ..., но что-то, о чем начинающий ботаник-нерд может пространно побеседовать в кругу знатоков?);

6) «проводящие все свое время в саду» (например: *… ich bin ein Pflanzen-Nerd. Meine Freizeit verbringe ich damit unseren Garten zu gestalten* … [33] – … я ботаник-нерд. Свободное время я трачу на то, чтобы украсить наш сад);

7) «охотно использующие информационные технологии», «занимающиеся самопрезентацией» (например: *Mittlerweile habe ich mich ein wenig zu einem Pflanzen-Nerd entwickelt, habe sogar meinen eigenen Instagram-Account @ frankyfolia gegründet, um meiner grünen Besessenheit nachzugeben* ... [33] – Тем временем я превратился в ботаника-нерда и даже завел свой собственный аккаунт в Instagram @frankyfolia, чтобы предаваться своей «зеленой одержимости»).

ЛЕ функционирует в контекстах с разной тональностью: а) (чаще) позитивной (например: *Hallo liebste Pflanzen-Nerds Ich bin ja relativ neu in dem Hobby...* [34] – Привет, дорогие ботаники-нерды. Я – в целом новичок в этом хобби; *Ein diverses, grünes Paradies für Pflanzen Nerds und die, die es noch werden wollen! Wir freuen uns auf euch!* [35] – Разнообразный зеленый рай для ботаников-нердов и тех, кто все еще хочет ими стать! Мы с нетерпением ждем встречи с вами!); б) (реже) негативной, ироничной (например:… *immer diese Pflanzen-Nerds!* [36] – Вечно эти ботаники-нерды!; *Hallo Flo, ich bin so schon überfordert mit meinem neuen Hobby …, je tiefer ich ins Thema eintauche um so mehr Fragen tauchen auf. … Ich muss kein Pflanzen Nerd werden, sondern möchte einen schönen Tropengarten anlegen und in Schuss halten können* [34] – Привет, Фло, я уже так обессилила от своего нового хобби …, чем глубже я погружаюсь в тему, тем больше вопросов возникает. ... Мне не нужно быть ботаником-нердом, я просто хочу создать красивый тропический сад и поддерживать его в хорошем состоянии; *Danke, du zufälliger Pflanzen-Nerd*! [37] – Спасибо, ты случайный ботаник-нерд!). *Данная ЛЕ активно используется для самопрезентации и (само)идентификации: Liebe Gartengrüße, von eurem «Pflanzen-Nerd» Robert, aus Tirol!* [38] – Привет вам, дорогие садоводы, от вашего «ботаника-нерда» Роберта из Тироля!; *Aber ich bin wohl so etwas wie ein Pflanzen-Nerd* [39] – Но я, наверное, что-то вроде ботаника-нерда).

Выполненный по предложенному алгоритму анализ позволил сделать следующие выводы. Семантическая область «Городское садоводство / огородничество» характеризуется активной неологизацией в немецком языке; относительно высокая номинативная плотность группы конституентов указывает на актуальность описываемого феномена для общественного и языкового сознания немцев; высокой динамикой развития соответствующего лексического подмножества отличается этап 2010-е – 2020-е гг., когда рассматриваемое явление получает

распространение как социокультурный тренд. Лексико-семантическая репрезентация указанного социокультурного феномена и, соответственно, внутренняя организационная структура лексической группы характеризуются определенной асимметрией: наиболее лексически представлен денотат «субъект социокультурной практики» (67% ЛЕ группы). Характерной особенностью развития анализируемой семантической группы является преобладание трансноминативов, что свидетельствует о выраженной потребности носителей языка в переосмыслении, эмоциональной интериоризации данного социокультурного феномена и, следовательно, во вторичных образных, оценочных, экспрессивных, уточняющих номинациях (например, *Guerilla Gardening, Beete statt Beton, Pflanzen-Mama / Pflanzen-Papi, Bio-Hipster, Pflanzen-Nerd, Solarpunk*). Используемая антитеза, оксюморонная смысловая гибридизация отражают сложную природу феномена, соединяющего традиционно противопоставляемые составляющие. Консолидирующий потенциал феномена получает отражение в высокой доле самономинаций, шутливых самообозначений, используемых внутри референтной группы (например: *Pflanzen-Mama / Pflanzen-Papi, Pflanzen-Nerd, Beet-Brüder / Beet-Schwestern*). Уточняющие номинации акцентируют значимые для носителей языка дополнительные признаки субъектов практик (отношение к растениям как к детям; сочетание стремления к свободе, творчеству, аутентичности, уникальности и осознанного потребления, эко-осознанности; глубину погружения в хобби и почти научный подход; вовлеченность в сообщество единомышленников; увлеченность современными технологиями, протестный характер и экологический оптимизм с установкой на соединение технологий и природы). Характеризующая конституенты деривационная активность, выстраивание синонимических гиперо-гипонимических парадигм единиц отражают потребность членов лингвокультурного сообщества в дифференциации лексико-семантической репрезентации нового феномена и его континуальное активное усвоение в общественном и языковом сознании немцев. Неологизация изучаемой семантической области характеризуется активным использованием как внешних (55,6% ЛЕ образованы с использованием англоязычных формантов или представляют собой кальки), так и внутренних (44,4%) языковых ресурсов, что свидетельствует, с одной стороны, об инокультурности, с другой стороны, об активной ментальной и эмоциональной интериоризации социумом обозначаемого явления. 2/3 ЛЕ образованы посредством словосложения (остальные представляют собой синтагмы), что соотносится с морфологической типологической характеристикой немецкого языка и потребностью в уточняющих, дифференцирующих номинациях. Большая часть новых лексем данной группы тяготеют к контекстам с позитивной / позитивно-шутливой тональностью, что отражает в целом положительное отношение носителей языка к городскому садоводству / огородничеству. Данная характеристика коррелирует с доминирующим приписыванием денотатам в контекстах употребления ЛЕ положительных признаков. Развитие анализируемой лексической подсистемы сопрягается с общими векторами современного словообразования, такими как интернационализация и интеллектуализация (использование ресурсов разных языков и высокие ожидания к фоновым знаниям реципиента), интенсивизация (образование образных, оценочных, эмоциональных лексем).

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что разработанный нами подход позволяет продолжить исследования, связанные с изучением динамики неологической репрезентации новых социокультурных феноменов в немецком языке, а также с проведением сопоставительного анализа лексико-семантических групп.

Библиографический список

1. Lefebvre H. The Right to the City. *Writings on Cities*. Oxford: Blackwell Publishers. 1996: 147–159.
2. Лефевр А. *Производство пространства*. Перевод с французского. Москва: Strelka Press, 2015.
3. Katz B., Nowak J. *The New Localism: How Cities Can Thrive in the Age of Populism*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press. 2018.
4. Schnell S.M. Deliberate identities: becoming local in America in a global age. *Journal of Cultural Geography*. 2013; № 30 (1): 55–89.
5. Шомина Е.С. Соседские центры как элемент инфраструктуры соседского сообщества. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2015; № 4 (8): 95–104.
6. Looker B. *A Nation of Neighborhoods: Imagining Cities, Communities, and Democracy in Postwar America*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
7. Rajan R.G. *The Third Pillar: The Revival of Community in a Polarised World*. London: William Collins Sons & Co, 2019.
8. Oldenburg R. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press, 1999.
9. Jackson E.A. *Language Analysis of the Guerrilla Gardening Movement*. Muncie, Indiana: Ball State University, 2015.
10. Sackey D.J. Without permission: guerrilla gardening, contested places, spatial justice, and environmental rhetoric. *Review of Communication*. 2022; № 22, 4: 364–377.
11. Dias D., Rentel N. The presentation of Guerrilla gardening in social media – a contrastive analysis of multimodal strategies in French and German. *Multimodal Communication*. 2025; № 15 (1): 157–175.
12. Gralinska-Toborek A. Heterogenic nature of guerrilla gardening. *Journal of Aesthetics & Culture*. 2024; № 16 (1): 1–10. DOI 10.1080/20004214.2024.2421577.
13. Hardman M., Larkham P. J. *Informal Urban Agriculture: The Secret Lives of Guerrilla Gardeners*. London: Springer, 2014.
14. Millie A. Guerrilla gardening as normalised law-breaking: Challenges to land ownership and aesthetic order. *Crime, Media, Culture*. 2023; № 19, 2: 181–208. DOI: 10.1177/17416590221088792.
15. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de
16. *AK – ARTigesKind*. Available at: https://artigeskind.sumupstore.com/seite/uber-mich
17. *Red botany – Reddit, Comments "Botany"*. Available at: https://www.reddit.com/r/botany/comments/g5as57/what_gift_should_i_give_to_my_botany_nerd_friend/?tl=de
18. *UIM – Magazin „Unideal.de"*. Available at: https://www.unideal.de/magazin/nachhaltige-geschenke-die-20-besten-ideen
19. *FrVer – Friedrich Verlag*. Available at: https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/biologie/botanik/ritzenrebellen-rocken-das-pflaster-22426
20. *CR – Magazin Curt*. Available at: https://www.curt.de/inhalt/artikel/15798/43/.
21. *RedSol – Reddit, Comments "solarpunk"*. Available at: https://www.reddit.com/r/solarpunk/comments/1onhae8/calgary_man_develops_method_to_grow_saffron_from/?tl=de
22. *PN – A piece of nature*. Available at: https://www.apieceofnature.dk/de/products/planteplejesaet?srsltid=AfmBOooclwQM6ROqC7yHeLRjMiaRfiKDam-UHyRgPicmbZAJ6-1xgHbW
23. *FlÄ – Florage*. Available at: https://florage.de/collections/zimmerpflanzen-wenig-licht?srsltid=AfmBOorshXhvG9KZXYovv8OKoPSX1e-pZjvBtRjMz9nMNzEnFUwqlwuJ
24. *ZSM – Zitatsuchmaschine*. Available at: https://zitatsuchmaschine.informatik.hu-berlin.de/topic/Gartendenkmal?order=relevance
25. *BP – Berlinplant*. Available at: https://berlinplant.de/pages/uber-uns?srsltid=AfmBOorO6O1LZbqWOZlqu_ep2J_hLNbAxm7lsWKy-_J6XYsFJEQjmHUx
26. *CK – Kulturforum Capriccio*. Available at: https://www.capriccio-kulturforum.de/forum/index.php?thread/8925-nicht-nur-deutscher-wald/
27. *FH – Feigenhof*. Available at: https://feigenhof.de/ficus-carica-amacord-feigen-fruit-feigenbaum-fig/
28. *Red NATPLGAR – Reddit, comments "Native Plant Gardening"*. Available at: https://www.reddit.com/r/NativePlantGardening/comments/1szchzt/question_for_all_has_native_plant_gardening/?tl=de
29. *KrL – Kreuzer Leipzig*. Available at: https://kreuzer-leipzig.de/2022/05/01/zwischen-scharbockskraut-und-buschwindroeschen-sozialisiert
30. *SmH – Smoky Heaven*. Available at: https://www.smoky-heaven.de/accessoirs/buecher/
31. *RP – Rheinische Post*. Available at: https://rp-online.de/nrw/staedte/willich/tag-der-offenen-gartenpforste-roloffs-willicher-gartenkleinod-kann-bestaunt-werden_aid-110847647
32. Red Mon – Reddit, Comments Monstera. Available at: https://www.reddit.com/r/Monstera/comments/orpzkr/any_favorite_books_on_monstera_or_aroids_in/?tl=de
33. *IHB – IHeartBerlin*. Available at: https://www.iheartberlin.de/de/2019/08/
34. *ExPal – Exoten und Palmen*. Available at: http://www.exotenundpalmen.de/t2064f4-Yucca-s-hatte-ich-nie-auf-dem-Plan-warum-nur.html
35. *HV – Hanse Viertel*. Available at: https://www.hanseviertel.de/stores/einrichtung-wohndesign/pflanzen-im-glas.html
36. *PMK – Paprika meets kardamom*. Available at: https://paprikameetskardamom.wordpress.com/2009/06/10/entscheidungsunfahigkeit/
37. *Red WP – Reddit, Comments What plant is this*. Available at: https://www.reddit.com/r/whatplantisthis/comments/1lo7zj7/i_always_thought_these_were_cornflowers_but_it/?tl=de
38. *TT WOW – Tiktok, Wowraphy*. Available at: https://www.tiktok.com/@wowraphy/video/7656568125554461984
39. *EGBL – Blog Einfach Garten*. Available at: https://einfach-garten-blog.de/staude-mit-langer-bluetezeit-duftnessel-agastache-pflanzen-und-kombinieren/

References

1. Lefebvre H. The Right to the City. *Writings on Cities*. Oxford: Blackwell Publishers. 1996: 147-159.
2. Lefevr A. *Proizvodstvo prostranstva*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Strelka Press, 2015.
3. Katz B., Nowak J. *The New Localism: How Cities Can Thrive in the Age of Populism*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press. 2018.
4. Schnell S.M. Deliberate identities: becoming local in America in a global age. *Journal of Cultural Geography*. 2013; № 30 (1): 55-89.
5. Shomina E.S. Sosedskie centry kak `element infrastruktury sosedskogo soobschestva. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 4 (8): 95-104.
6. Looker B. *A Nation of Neighborhoods: Imagining Cities, Communities, and Democracy in Postwar America*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
7. Rajan R.G. *The Third Pillar: The Revival of Community in a Polarised World*. London: William Collins Sons & Co, 2019.
8. Oldenburg R. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press, 1999.

9. Jackson E.A. *Language Analysis of the Guerrilla Gardening Movement*. Muncie, Indiana: Ball State University, 2015.
10. Sackey D.J. Without permission: guerrilla gardening, contested places, spatial justice, and environmental rhetoric. *Review of Communication*. 2022; № 22, 4: 364-377.
11. Dias D., Rentel N. The presentation of Guerrilla gardening in social media – a contrastive analysis of multimodal strategies in French and German. *Multimodal Communication*. 2025; № 15 (1): 157-175.
12. Gralinska-Toborek A. Heterogenic nature of guerrilla gardening. *Journal of Aesthetics & Culture*. 2024; № 16 (1): 1-10. DOI 10.1080/20004214.2024.2421577.
13. Hardman M., Larkham P. J. *Informal Urban Agriculture*: *The Secret Lives of Guerrilla Gardeners*. London: Springer, 2014.
14. Millie A. Guerrilla gardening as normalised law-breaking: Challenges to land ownership and aesthetic order. *Crime, Media, Culture*. 2023; № 19, 2: 181-208. DOI: 10.1177/17416590221088792.
15. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de
16. *AK – ARTigesKind*. Available at: https://artigeskind.sumupstore.com/seite/uber-mich
17. *Red botany – Reddit, Comments "Botany"*. Available at: https://www.reddit.com/r/botany/comments/g5as57/what_gift_should_i_give_to_my_botany_nerd_friend/?tl=de
18. *UIM – Magazin „Unideal.de"*. Available at: https://www.unideal.de/magazin/nachhaltige-geschenke-die-20-besten-ideen
19. *FrVer – Friedrich Verlag*. Available at: https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/biologie/botanik/ritzenrebellen-rocken-das-pflaster-22426
20. *CR – Magazin Curt*. Available at: https://www.curt.de/inhalt/artikel/15798/43/.
21. *RedSol – Reddit, Comments "solarpunk"*. Available at: https://www.reddit.com/r/solarpunk/comments/1onhae8/calgary_man_develops_method_to_grow_saffron_from/?tl=de
22. *PN – A piece of nature*. Available at: https://www.apieceofnature.dk/de/products/planteplejesaet?srsltid=AfmBOooclwQM6ROqC7yHeLRjMiaRfiKDam-UHyRgPicmbZAJ6-1xgHbW
23. *FIA – Florage*. Available at: https://florage.de/collections/zimmerpflanzen-wenig-licht?srsltid=AfmBOorshXhvG9KZXYovv8OKoPSX1e-pZjvBtRjMz9nMNzEnFUwqlwuJ
24. *ZSM – Zitatsuchmaschine*. Available at: https://zitatsuchmaschine.informatik.hu-berlin.de/topic/Gartendenkmal?order=relevance
25. *BP – Berlinplant*. Available at: https://berlinplant.de/pages/uber-uns?srsltid=AfmBOorO6O1LZbqWOZlqu_ep2J_hLNbAxm7lsWKy-_J6XYsFJEQjmHUx
26. *CK – Kulturforum Capriccio*. Available at: https://www.capriccio-kulturforum.de/forum/index.php?thread/8925-nicht-nur-deutscher-wald/
27. *FH – Feigenhof*. Available at: https://feigenhof.de/ficus-carica-amacord-feigen-fruit-feigenbaum-fig/
28. *Red NATPLGAR – Reddit, comments "Native Plant Gardening"*. Available at: https://www.reddit.com/r/NativePlantGardening/comments/1szchzt/question_for_all_has_native_plant_gardening/?tl=de
29. *KrL – Kreuzer Leipzig*. Available at: https://kreuzer-leipzig.de/2022/05/01/zwischen-scharbockskraut-und-buschwindroeschen-sozialisiert
30. *SmH – Smoky Heaven*. Available at: https://www.smoky-heaven.de/accessoirs/buecher/
31. *RP – Rheinische Post*. Available at: https://rp-online.de/nrw/staedte/willich/tag-der-offenen-gartenpforste-roloffs-willicher-gartenkleinod-kann-bestaunt-werden_aid-110847647
32. Red Mon – Reddit, Comments Monstera. Available at: https://www.reddit.com/r/Monstera/comments/orpzkr/any_favorite_books_on_monstera_or_aroids_in/?tl=de
33. *IHB – IHeartBerlin*. Available at: https://www.iheartberlin.de/de/2019/08/
34. *ExPal – Exoten und Palmen*. Available at: http://www.exotenundpalmen.de/t2064f4-Yucca-s-hatte-ich-nie-auf-dem-Plan-warum-nur.html
35. *HV – Hanse Viertel*. Available at: https://www.hanseviertel.de/stores/einrichtung-wohndesign/pflanzen-im-glas.html
36. *PMK – Paprika meets kardamom*. Available at: https://paprikameetskardamom.wordpress.com/2009/06/10/entscheidungsunfahigkeit/
37. *Red WP – Reddit, Comments What plant is this*. Available at: https://www.reddit.com/r/whatplantisthis/comments/1lo7zj7/i_always_thought_these_were_cornflowers_but_it/?tl=de
38. *TT WOW – Tiktok, Wowraphy*. Available at: https://www.tiktok.com/@wowraphy/video/7656568125554461984
39. *EGBL – Blog Einfach Garten*. Available at: https://einfach-garten-blog.de/staude-mit-langer-bluetezeit-duftnessel-agastache-pflanzen-und-kombinieren/

Статья поступила в редакцию 11.08.26

УДК 81

***Fan Xiaomei**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Head of Department of Russian Language, Ili Normal University (Yining, China); lecturer, Research Center for Language, Culture and Translation, Ili Normal University (Yining, China), E-mail: 78001802@qq.com*

NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT "HUMAN BEING" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW. The article is devoted to a comprehensive study of the nominative field of the concept "человек" ("human being") in the Russian linguistic worldview. The methodological framework of the study is based on the theory of linguistic worldview, conceptual analysis, and the theory of the nominative field. A systematic description of the structure of the nominative field is carried out with the aim of identifying the semantic composition and cognitive features of the concept. The study reveals that the concept "человек" in the Russian language exhibits semantic continuity, manifested in a transition from the biological essence to the social and, further, to the personal dimension, while incorporating a moral-axiological component in its content. Based on a comprehensive description, a model of the core-periphery organization of the nominative field is constructed, and the main cognitive features of the concept are formulated. The results can be used in teaching linguoculturology and intercultural communication. The data obtained indicate that the nominative field of the concept "человек" constitutes a multicomponent formation reflecting the peculiarities of the Russian national consciousness and value system.

Keywords: **linguistic worldview, concept, nominative field, human being, cognitive features**

This article is published within the framework of the university-level research project of Ili Normal University entitled "A Comparative Study of the Concept 'Human Being' in Chinese and Russian Linguocultures from a Regional and Country-Studies Perspective" (Project No. 2024YSYB029)

***Фань Сяомэй**, канд. филол. наук, ст. преп., зав. каф. русского языка, Илийский педагогический университет, преп., Научно-исследовательский центр языка, культуры и перевода Илийского педагогического университета, г. Инин, E-mail: 78001802@qq.com*

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена комплексному исследованию номинативного поля концепта «человек» в русской языковой картине мира. На методологической основе теории языковой картины мира, концептуального анализа и теории номинативного поля проводится систематическое описание структуры номинативного поля с целью выявления семантического состава и когнитивных особенностей концепта. Исследование показывает, что концепт «человек» в русском языке обнаруживает семантическую континуальность, проявляющуюся в переходе от биологической сущности к социальной и личностной, аккумулируя в своём содержании морально-аксиологический компонент. На основе комплексного описания построена модель ядерно-периферической организации номинативного поля и сформулированы основные когнитивные признаки концепта. Результаты могут быть использованы в преподавании лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Полученные данные свидетельствуют о том, что номинативное поле концепта «человек» представляет собой многокомпонентное образование, отражающее особенности русского национального сознания и ценностной системы.

Ключевые слова: **языковая картина мира, концепт, номинативное поле, человек, когнитивные признаки**

Статья написана в рамках фонда научно-исследовательского проекта университетского уровня Илийского педагогического университета по теме «Сопоставительное исследование концепта «человек» в китайской и русской лингвокультурах в регионально-страноведческом ракурсе» (№ 2024YSYB029)

Актуальность исследования определяется антропоцентрической направленностью современной лингвистики и повышенным интересом к проблемам языковой картины мира. В условиях глобализации и межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает выявление универсальных и национально-специфических черт, формирующих языковое сознание этноса. Концепт «человек», будучи фундаментальной категорией культуры, аккумулирует представления о сущности человека, его предназначении, ценностных ориентирах. Его изучение представляет теоретический интерес и имеет практическую ценность для межкультурной коммуникации, лингводидактики и лексикографии.

Согласно теории языковой картины мира, естественный язык имплицирует уникальный способ мировосприятия, свойственный соответствующему лингвокультурному сообществу. Язык выступает не только средством коммуникации,

но и способом категоризации опыта, познания действительности и трансляции культурной памяти. Концепт как базовая единица языковой картины мира неизменно находится в центре исследовательского внимания. В.В. Красных определяет концепт как «максимально абстрагированную идею «культурного предмета», не имеющего визуального прототипического образа, хотя и возможны визуально-образные ассоциации, с ним связанные» [1, с. 272]. Концепт обладает национально-культурной спецификой и находит отражение в языковой форме. В целях экспликации концепта как ментальной единицы З.Д. Попова и И.А. Стернин разработали теорию номинативного поля, под которым понимается «совокупность языковых средств, объективирующих (вербализующих, репрезентирующих, овнешняющих) концепт в определенный период развития общества» [2, с. 47]. Исходя из этого, построение номинативного поля того или иного концепта заключается в систематическом выявлении и описании всех языковых единиц, служащих для прямой номинации данного концепта и его различных дифференциальных признаков.

В российской лингвистике накоплен обширный корпус исследований концепта «человек». Н.Д. Арутюнова проанализировала семантическую структуру лексемы «человек» с позиций логико-языкового подхода, выявив её глубинные семантические компоненты. Ю.С. Степанов проследил эволюцию концепта в этимологических данных, фольклорных и литературных текстах, отнеся его к константам русской культуры. Однако комплексное полевое описание концепта «человек» на основе интеграции словарных дефиниций, паремий, деривационных данных и ассоциативных реакций предпринималось недостаточно активно. Таким образом, существует противоречие между разрозненными исследованиями отдельных сторон концепта и отсутствием его целостного многоаспектного полевого описания, что и определяет актуальность настоящей работы.

Объектом исследования выступает концепт «человек» в русской языковой картине мира.

Цель настоящей работы заключается в систематическом описании и углублённом анализе номинативного поля концепта «человек», а также в реконструкции его когнитивной модели на основе комплексного анализа разнородного языкового материала.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить семантические компоненты ключевой лексемы «человек» на основе анализа словарных дефиниций;

– установить синонимический ряд ключевой лексемы «человек» с использованием данных синонимических словарей;

– построить деривационное поле ключевой лексемы «человек»;

– построить паремиологическое поле концепта «человек» на материале пословиц и поговорок;

– проанализировать ассоциативное поле концепта «человек» на основе данных ассоциативных словарей;

– на основе результатов, полученных на предыдущих этапах, определить ядерную и периферийные зоны номинативного поля концепта «человек» и построить его целостную полевую структуру.

Научная новизна исследования заключается в комплексном полевом моделировании концепта «человек» на основе интеграции словарных дефиниций, паремий, деривационных данных и ассоциативных реакций, что позволяет реконструировать иерархическую организацию его номинативного поля и выявить ключевые когнитивные признаки. В отличие от предшествующих работ, предлагаемый подход основан на сопоставлении и обобщении данных разных типов.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении и дополнении существующих представлений о структуре и содержании концепта «человек» в русской языковой картине мира. Предложенная модель номинативного поля может служить основой для сравнительных исследований данного концепта в других лингвокультурах.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в учебном процессе при чтении курсов по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, лексикологии русского языка и межкультурной коммуникации, при составлении учебных пособий и разработке спецкурсов, а также в лексикографической практике и преподавании русского языка как иностранного.

Настоящее исследование опирается на методологическую основу теории номинативного поля, разработанную З.Д. Поповой и И.А. Стерниным. В работе строго соблюдается предложенный ими операциональный алгоритм. Полученные результаты представлены в структуре, соответствующей полевой организации: ядро – центральная зона – ближняя периферия – дальняя периферия – крайняя периферия. При написании работы использовался метод компонентного анализа. Материалом исследования послужили данные толковых, синонимических, паремиологических и ассоциативных словарей русского языка.

Первым этапом построения номинативного поля концепта является установление ключевого слова. Концепт «человек» представляет собой ядерный концепт, именующий всё концептуальное поле в целом, а его прямая номинация – лексема «человек» – выступает в качестве ключевого слова, репрезентирующего данный концепт.

Словарный анализ позволяет выявить понятийный компонент концепта «человек» в русском языке. В научной картине мира «человек» понимается как уникальное живое существо, обладающее мышлением и членораздельной речью. Согласно данным «Историко-этимологического словаря современного русского языка» под редакцией П.Я. Черных, лексема «человек» имеет два основных значения: «1) высший представитель животного мира на земле, обладающий способностью к логическому мышлению и даром речи, способностью создавать орудия производства и пользоваться ими в процессе общественного труда; 2) личность, каждый из людей, иногда – мужчина» [3, с. 378].

В «Русском семантическом словаре» под редакцией Н.Ю. Шведовой зафиксированы четыре основных значения лексемы «человек»: «1) живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда; 2) обычно с определением, такое существо как носитель каких-н. свойств, качеств, признаков; 3) о том, кто характеризуется положительно (разг.); 4) со словами «сколько», «несколько» или с количественными числительными» [4, с. 67].

На основе обобщения дефиниций, представленных в двух указанных словарях, семантические компоненты лексемы «человек» могут быть систематизированы в виде следующих уровней:

Первый уровень – понятийный компонент: семантические признаки человек$_1$ включают: одушевлённость; способность к мышлению и членораздельной речи; способность к труду и созданию орудий; социальность.

Второй уровень – компонент самостоятельного употребления: человек$_2$ в независимом употреблении может обозначать либо лицо мужского пола, либо лицо, соответствующее высокому нравственному идеалу.

Третий уровень – компонент сочетаемостного употребления: человек$_3$ в сочетании с другими словами может выступать в качестве единицы счёта при обозначении количества лиц.

Из приведённых семантических компонентов следует, что понятийное ядро русского концепта «человек» аккумулирует в себе трёхаспектное содержание: «человек мыслящий», «человек трудящийся» и «человек нравственный».

На основе проведённого анализа семантических компонентов лексемы «человек» представляется возможным перейти к следующему этапу – расширению её синонимического ряда.

Синонимический ряд представляет собой важную составную часть номинативного поля, отражая семантическую дифференциацию концепта внутри языка и его функционально-стилистическое распределение. В «Словаре синонимов русского языка» под редакцией З.Е. Александровой для лексемы «человек» фиксируются следующие синонимы: «1) смертный (книжн., часто ирон.); 2) лицо, личность, особа; индивид, индивидуум (книжн.); персона (уст. книжн.); 3) при указании количества: душа (разг.); 4) в старой России: официант» [5, с. 587].

При этом первая группа синонимов характеризуется книжной принадлежностью, частотностью в художественных текстах и нередко сопровождается иронической коннотацией; четвёртая группа является исторически маркированной и в настоящее время не функционирует в указанном значении.

На основе выделенных семантических компонентов проведём дальнейшее синонимическое расширение. В соответствии с первым семантическим компонентом синонимический ряд человек$_1$ включает следующие слова: лицо, личность, особа, индивид, индивидуум, персона; в соответствии со вторым семантическим компонентом синонимический ряд человек$_2$ составляют слова: мужчина, настоящий человек; в соответствии с третьим семантическим компонентом синонимический ряд человек$_3$ представлен лексемой душа.

В «Русском семантическом словаре» под редакцией Н.Ю. Шведовой фиксируется ряд производных единиц лексемы «человек», среди которых можно выделить следующие деривационные типы:

Человечек – диминутивная форма с суффиксом «-ек», выражающая оттенки уменьшительности, ласкательности, жалости или иронии. Употребляется преимущественно для обозначения «маленького человека» на рисунках или в сказках, как ласкательное наименование лица невысокого роста, а также может содержать иронический компонент в значении «незначительный, ничтожный человек».

Человечишка – диминутивно-уничижительная форма с суффиксом «-ишк», характеризующаяся ярко выраженной пейоративной и пренебрежительной коннотацией, обозначает «ничтожного, жалкого человека», «незначительную личность».

Человечище – аугментативная форма с суффиксом «-ищ-», указывающая на «великана» или «человека незаурядного», выделяющегося своими физическими или духовными качествами.

Прилагательные человеческий и человечий обозначают принадлежность к человеку, свойственность человеку.

Наречия по-человечески и по-человечьи (устар., разг.) – то есть так, как свойственно человеку, в соответствии с человеческими нормами. Данные единицы представляют собой проекцию оценочной семантики прилагательного «человеческий» на категорию образа действия.

Из приведённого деривационного ряда видно, что оценочная семантика занимает значительное место в когнитивном восприятии лексемы «человек» в русском языке. Это свидетельствует о том, что в русском языковом сознании «моральная оценка» не является внешним, факультативным признаком, привносимым в содержание концепта «человек», но представляет собой неотъемлемую часть его понятийного ядра. В то же время наличие трёх форм – человечек, человечишка и человечище – указывает на то, что в русском языке с помощью мор-

фологических средств осуществляется совмещение «количественно-размерной оценки» и «качественно-ценностной оценки». Человек может характеризоваться не только как «нравственно возвышенный или низкий», но и как «личность ‘большая’ или ‘малая’ в антропологическом либо экзистенциальном смысле». Данная когнитивная метафора получает морфологическую фиксацию в структуре деривационного поля.

Паремиологическое содержание является отражением когнитивных признаков концепта, фиксируя как ценностное отношение этноса к данному концепту, так и различные аспекты его осмысления в народном сознании. На основе анализа паремий, зафиксированных в словаре «Русские пословицы и поговорки» [6] и содержащих ключевую лексему «человек» или её синонимы, могут быть обобщены следующие основные когнитивные признаки:

1. Неотделимость человека от коллектива

В русских пословицах и поговорках неоднократно подчёркивается значимость коллектива, утверждается, что человек живёт в обществе, не может существовать изолированно и во многих случаях оказывается не в состоянии самостоятельно справиться с трудными задачами, а потому не должен отрываться от окружающих его людей. Данная установка находит выражение в таких паремиях, как: «Человек без народа, что дерево без плода», «В одиночку биться не годится», «Один в поле не воин», в которых посредством метафоры дерева передаётся социальная сущность человека, а именно: ценность человека реализуется лишь в системе общественных отношений. Ср. также: «Дерево держится корнями, а человек – друзьями»; «Человек без друзей, что дерево без корней». В условиях дружного, гармоничного семейного или коллективного быта и труда действует принцип: «Один за всех, и все за одного», выражающий ожидание идеальных межличностных отношений.

2. Неразрывная связь человека с трудом

В русском языке зафиксировано значительное число пословиц и поговорок, содержащих лексему «труд» или так или иначе связанных с трудовой деятельностью человека, в которых подчёркивается исключительная важность труда и утверждается, что человек должен гордиться своим трудом. Данная установка находит отражение в таких паремиях, как: «Человек славен трудом»; «Труд украшает человека», «Труд человека кормит, лень портит», «Человек живет век, а его дела – два». Труд рассматривается как средство познания личности: «Человек познается в труде», «Дерево узнают по плодам, а человека – по делам». Кроме того, в паремиологическом фонде зафиксировано представление о том, что человек, находящий радость в труде, обретает счастливую жизнь: «Для кого труд – радость, для того жизнь – счастье».

3. Обладание человеком положительными нравственными качествами

Русский паремиологический фонд содержит значительное число изречений, акцентирующих значимость положительных личностных качеств, среди которых выделяются доброта, мудрость, скромность, почтительность и др. Так, в пословице «Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу» эксплицируется способность добродетельного индивида к эмпатии, к эмоциональному отклику на страдания и беды окружающих. Доброта в русском паремиологическом сознании неразрывно связана со скромностью и мудростью, которые рассматриваются как дополнительные достоинства, придающие личности нравственную привлекательность: «Скромность украшает человека», «Птица красна пером, а человек умом». Уважение к другим выступает в качестве условия для обретения уважения со стороны общества: «Кого уважают, того и почитают», «Хорошо жить в почёте, да ответ велик». В паремиях последовательно проводится идея воздаяния: «Доброму Бог помогает», «С большого человека больше и спрашивается», «Злому человек Бог убавляет веку», «Злой человек зло и мыслит». Обобщая указанные представления, можно заключить, что человек в русской языковой картине мира должен быть существом положительным и нравственным, что предельно лаконично и афористично выражено в горьковской максиме: «Человек – это звучит гордо». Данное высказывание, восходящее к драме М. Горького «На дне», давно утратило сугубо литературный статус и прочно вошло в общенациональное языковое сознание, став своеобразным культурным символом, аккумулирующим представление о высокой ценностной значимости человека.

4. Признание несовершенства человеческой природы

В русских пословицах и поговорках находит отражение представление о том, что человеку присущи недостатки и слабости, что закреплено в паремии «Все мы – люди, все мы – человеки», которая содержит общепризнанную констатацию несовершенства человеческой природы и одновременно выражает установку на терпимость и снисхождение к недостаткам других людей. При этом паремиологическое сознание не ограничивается констатацией неизбежности ошибок, но акцентирует необходимость их исправления, что ярко выражено в сентенции «Грешить – это дело человеческое, а костнеть в грехе – дьявольское», где противопоставляется естественная для человека склонность к ошибкам и противоестественное, демоническое упорство в заблуждении, подчёркивается нравственный императив преодоления собственных недостатков.

5. Сложность познания внутренней сущности человека

В русском паремиологическом сознании закреплено представление о том, что каждый индивид является сложной, многогранной личностью, полное и адекватное понимание которой представляет собой задачу, трудноразрешимую при поверхностном восприятии. Данная установка вербализуется в таких изречениях, как «На лбу у него не написано, что он за человек», «Чужая душа – дремучий лес», «Чужая душа – потемки», которые образно передают идею скрытости, непрозрачности внутреннего мира другого человека. Установление доверительных отношений и подлинное познание личности требует временной протяжённости, что закреплено в паремии «Человека узнать – пуд соли вместе съесть», аккумулирующей представление о том, что глубинное понимание человека достигается лишь в процессе длительного совместного общения и совместно прожитых испытаний. Кроме того, в паремиологическом фонде фиксируются условия, способствующие раскрытию истинной природы человека: «Ветреного человека и в тихую погоду узнаешь», «Хочешь человека узнать – дай ему взаймы», «Хочешь человека узнать – дай ему власть». В данных изречениях утверждается, что подлинный характер человека наиболее отчётливо проявляется в особых обстоятельствах.

Согласно данным «Славянского ассоциативного словаря» под редакцией Н.В. Уфимцевой, Г.А. Черкасовой и др. [7], в составе ядра русского языкового сознания, включающего тридцать наиболее частотных слов, лексема «человек» занимает вторую позицию, уступая лишь слову «жизнь». На основе анализа содержания ассоциативного поля «человек» представляется возможным выделить следующие основные модели когнитивного проецирования:

1. Оценочно-таксономическое измерение: «ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ»

К числу основных лексических единиц, входящих в данную ассоциативную цепочку, относятся следующие: животное – 25, обезьяна – 20, зверь – 12, амфибия – 8, волк – 2 и др. Приведённые данные свидетельствуют о том, что в русском языковом сознании оппозиция «человек / животное» образует центральную когнитивную ось в структуре концепта «человек». Иными словами, при самоопределении человек в первую очередь проводит границу между собой и миром животных.

2. Интеллектуально-оценочное измерение: «ЧЕЛОВЕК – ИНТЕЛЛЕКТ»

К числу основных лексических единиц, входящих в данную ассоциативную цепочку, относятся следующие: умный – 22, разумный – 14, глупый – 4, дурак – 4, ум – 4 и др. Данные высокочастотные ассоциаты непосредственно коррелируют с дефиниционным признаком «наличие мышления и речи», зафиксированным в словарных толкованиях, что свидетельствует о том, что интеллектуально-рациональная характеристика входит в число наиболее ярких и значимых признаков концепта «человек» в русском языковом сознании.

3. Нравственно-оценочное измерение: «ЧЕЛОВЕК – КАЧЕСТВО»

В рамках данной ассоциативной цепочки фиксируются следующие лексические единицы: хороший – 21, добрый – 9, большой – 6, гордый – 6, веселый – 5, высокий – 4, злой – 3, плохой – 3, молодой – 3, сильный – 3 и др. Оценочные прилагательные формируют вокруг концепта «человек» целостное семантическое поле. Приведённые данные позволяют утверждать, что в языковом сознании носителей русского языка лексема «человек» не является нейтральным биологическим таксоном, а заключает в себе оценочное измерение, связанное с соответствием или несоответствием некоему идеальному образу человека.

4. Социально-реляционное измерение: «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК»

В составе данной ассоциативной цепочки выделяются следующие единицы: друг – 18, мужчина – 12, люди – 10, личность – 8, это звучит гордо – 7, собаке друг – 4, враг – 4, индивид – 4, я – 4, народ – 3, любимый – 2, мужик – 2 и др. Человек осмысляется в системе отношений с другими людьми, поэтому в ассоциативном поле концепта «человек» закономерно присутствуют номинации других лиц и субъектов взаимодействия.

5. Абстрактно-онтологическое измерение: «ЧЕЛОВЕК – ЖИЗНЬ»

К числу основных реакций, входящих в данную ассоциативную цепочку, относятся следующие: существо – 18, жизнь – 11, живет – 2, живое – 2, живой – 2, жить – 2 и др. Данные ассоциаты свидетельствуют о том, что концепт «человек» в языковом сознании оказывается связанным с более широкими онтологическими категориями: человек существует в мире, обладает жизнью и является живым существом.

Анализ ассоциативного материала позволяет заключить, что в русском национальном сознании наиболее частотные реакции на слово-стимул «человек» относятся к сфере животного мира, при этом высокая частотность фиксируется у реакции «обезьяна». В аксиологическом плане доминирующими являются реакции «хороший» и «умный», отражающие положительную оценку. Типичными персональными ассоциатами выступают «друг» и «мужчина», а ведущим когнитивным признаком – «ум», т. е. интеллектуальная способность. Дифференциация ассоциаций по различным основаниям свидетельствует о способности носителя языка как субъекта, осуществляющего оценку и описание, и одновременно как объекта оценивания устанавливать ассоциативные связи между самим собой, другими людьми, а также предметами, явлениями и живыми существами в процессе языковой категоризации мира.

На основе проведённого анализа представляется возможным построить целостную структуру номинативного поля концепта «человек». Ядро поля образуют ключевая лексема человек и её семантические компоненты, выражающие наиболее яркие и фундаментальные когнитивные признаки. Синонимические ряды, выступая в качестве непосредственного расширения семантических компонентов, занимают центральную зону номинативного поля, уступая по степени яркости признаков лишь самим семантическим элементам. Периферийная зона включает деривационное поле, паремиологическое поле и ассоциативное поле. При этом деривационное поле, представляющее собой продолжение базовых

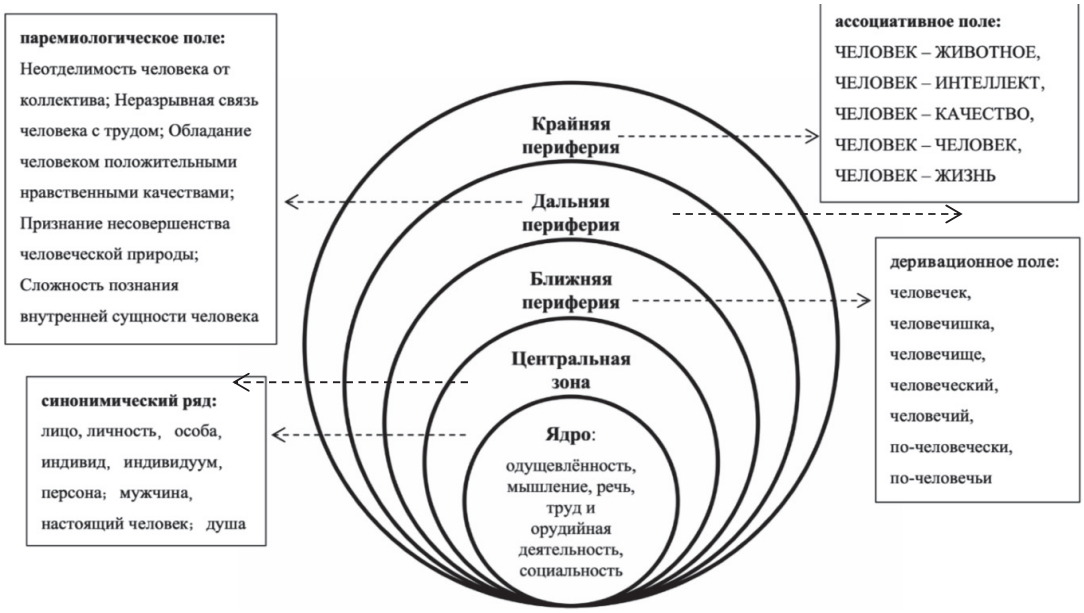


Рис. 1. Структура номинативного поля концепта «человек» в русской языковой картине мира

семантических элементов, относится к ближней периферии. Паремиологическое поле, когнитивные признаки которого обладают более высокой степенью выраженности, занимает зону дальней периферии. Ассоциативное поле располагается на крайней периферии. Структурная организация номинативного поля представлена на схеме ниже (рис. 1):

Необходимо подчеркнуть, что отнесённость того или иного когнитивного признака к периферийной зоне вовсе не означает умаления его содержательной значимости в общей структуре концепта; данное расположение отражает лишь градуальное снижение когнитивной отчётливости признаков по мере удаления от ядерной области. Переход от ядерных к периферийным зонам номинативного поля – это не только процесс ослабления когнитивной выраженности, но одновременно и семантико-аксиологическое восхождение по шкале «биологическое – социальное – личностное». Так, «биологическое» измерение человека эксплицируется в словарных дефинициях через признак одушевлённости и в ассоциативном поле через фундаментальную оппозицию «человек – животное». «Социальное» измерение вербализуется в семантике социальности, зафиксированной в словарях, в паремиологических установках о неотделимости человека от коллектива и трудовой деятельности, а также в социально-реляционном кластере ассоциативного поля. «Личностное» измерение находит своё преимущественное воплощение в оценочно-деривационных формах, а также в нравственно-аксиологических импликациях, содержащихся в паремиологическом и ассоциативном материалах. В иерархической структуре номинативного поля русского концепта «человек» биологический уровень обеспечивает онтологическое основание человеческого существования и служит отправной точкой самоопределения; социальный уровень задаёт модус бытия человека, постулируя, что полнота человеческого существования достигается исключительно через включённость в общественные связи и трудовую практику; личностный уровень, в свою очередь, репрезентирует целевой ориентир и идеальную форму бытия человека, утверждая, что человек должен не просто пребывать в социуме, но и соответствовать высокому нравственному идеалу, тем самым реализуя себя как человек в подлинном сакраментальном смысле данного понятия.

На основе проведённого анализа ключевые когнитивные признаки русского концепта «человек» могут быть обобщены в виде следующих шести положений:

1. Рационально-речевая доминанта. В словарных дефинициях и ассоциативном поле способности к мышлению и речи занимают приоритетное положение. Человек осмысляется как «мыслящее существо, владеющее словом», причём разум выступает в качестве сущностной характеристики, отличающей человека от иных биологических видов.

2. Трудово-деятельностная природа. Способность создавать и использовать орудия труда, участвовать в общественном производстве является одной из дефиниционных характеристик человека и одновременно основным способом реализации его личностного потенциала и ценностного самоопределения.

3. Социальная сущность. Человек существует и познаётся исключительно в коллективе, в системе социальных связей и межличностных отношений. Паремиологический афоризм «человек без народа – что дерево без плода» и ассоциативная реакция «люди» в совокупности подтверждают центральное положение социального компонента в структуре концепта.

4. Интериоризация нравственного идеала. Данный признак представляет собой наиболее характерную особенность русского концепта «человек». Сама лексема «человек» уже в своём семантическом содержании заключает оценочную составляющую, а именно – импликацию соответствия нравственному идеалу; деривационная система последовательно объективирует и систематизирует данное оценочное измерение; в паремиологическом поле формулируется императивное требование о необходимости обладания положительными качествами; в ассоциативном поле значительное место занимает реакция «хороший». Все приведённые данные свидетельствуют о том, что в русском языковом сознании биологическое существование человека не тождественно его полноценному «бытию человеком»: человек представляет собой не данность, а заданность, цель, которую необходимо достичь и которую надлежит заслужить.

5. Чувствительность оппозиции «человек – животное». Граница между человеком и животным миром в структуре концепта является одной из наиболее значимых и когнитивно напряжённых зон. Высокая частотность ассоциативной реакции «животное» позволяет заключить, что в русском языковом сознании дифференциация человеческого и нечеловеческого, человеческого и звериного составляет ключевую когнитивную границу концепта «человек». Человек способен в любой момент низойти до уровня зверя – данная онтологическая тревога и имплицитная настороженность выступают глубинным мотивационным фактором, лежащим в основе концептуальной структуры.

6. Осознание ограниченности и уязвимости человека. Наряду с возвышенным нравственным идеалом в концепте «человек» присутствует трезвое, реалистическое признание человеческого несовершенства. Паремиологические изречения «человеку свойственно ошибаться» и «человек не железный» транслируют установку на терпимость и снисходительность, не предполагающую излишней ригористичности в оценке человеческой природы.

Будучи константой русской культуры, концепт «человек» на протяжении длительного времени выполняет системообразующую роль в русской лингвокультуре и прочно закреплён в национальной языковой картине мира. Каждый элемент номинативного поля представляет собой важное средство экспликации культурно-психологических особенностей носителей языка. Посредством построения номинативного поля языковая картина мира, стоящая за концептом «человек», получает многоаспектное раскрытие, а аккумулированное в нём русское национальное самосознание и прежде всего ценностная система, ядром которой выступает нравственный идеал, находит отчётливое выражение.

Таким образом, цель работы достигнута, все сформулированные задачи последовательно решены, научная новизна обоснована. Перспективы дальнейшего исследования могут быть намечены в следующих направлениях: во-первых, применение разработанной модели номинативного поля к анализу других ключевых концептов русской культуры; во-вторых, проведение сопоставительных исследований номинативных полей концепта «человек» в русском и китайском, русском и английском языках с целью выявления когнитивных различий в осмыслении человека в разных языковых картинах мира.

Библиографический список

1. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность*. Москва: Гнозис, 2003.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.

3. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Москва: Русский язык, 1999.
4. Шведова Н.Ю. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений*. Москва, 2002.
5. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Советская Энциклопедия, 1969.
6. Зимин В.И., Ашурова С.Д. *Русские пословицы и поговорки*. Москва: Школа-Пресс, 1994.
7. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф. *Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский*. Москва, 2004.

References

1. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'*. Moskva: Gnozis, 2003.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
3. Chernyh P.Ya. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
4. Shvedova N.Yu. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij*. Moskva, 2002.
5. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya, 1969.
6. Zimin V.I., Ashurova S.D. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Moskva: Shkola-Press, 1994.
7. Ufimceva N.V., Cherkasova G.A., Karaulov Yu.N., Tarasov E.F. *Slavyanskij associativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.08.26

УДК 81'25

Filatova E.A., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: ekafilatova@mail.ru*

RECREATION OF NARRATOR'S VERBAL PORTRAIT IN DOCUMENTARY AUDIOVISUAL TRANSLATION. The article dwells on the issue of narrator's verbal portrait recreation in audiovisual translation of documentaries. The main aim of the research is to study speech characteristics of a real language identity and create a scheme, which implies documentary narrator's verbal portrait analysis. The dominant components of narrator's verbal portrait are revealed. The researcher analyzes specific characteristics of documentary audiovisual text, which are integrated into the scheme of narrator's verbal portrait. Documentary audiovisual texts are considered to be a contamination of popular science style and oral speech register. The scheme is aimed at analyzing a verbal portrait and combines fundamental data, prosodic and language characteristics of a narrator. Thus, such parameters as age, gender, education, pronunciation and language peculiarities are scrutinized. The developed scheme of narrator's speech characteristics analysis may be implemented in audiovisual translation of documentaries to optimize the process of decoding source text to target language and recreation of narrator's verbal portrait.

Keywords: **verbal portrait, speech characteristics, audiovisual translation, documentary, language identity, prosodic characteristics**

Е.А. Филатова, *канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: ekafilatova@mail.ru*

ПЕРЕДАЧА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА НАРРАТОРА ПРИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ

Статья посвящена передаче речевого портрета нарратора документального фильма при аудиовизуальном переводе. Основная цель статьи – изучить речевые характеристики реально существующей языковой личности нарратора документального фильма для создания схемы анализа его речевого портрета. Выявлены доминирующие компоненты схемы анализа речевого портрета рассказчика с учетом специфических характеристик аудиовизуального текста документального фильма, который являет собой контаминацию научно-популярного стиля и разговорного регистра. Схема анализа речевого портрета нарратора включает в себя изучение исходных данных ведущего, его просодических и лингвистических характеристик. Анализируются возраст, пол, образование, особенности произношения и речи рассказчика. Предложенная схема анализа речевых характеристик нарратора документального фильма может быть имплементирована при аудиовизуальном переводе для оптимизации процесса декодирования исходного текста кинопроизведения на целевой язык и воссоздания речевого портрета рассказчика.

Ключевые слова: **речевой портрет, речевые характеристики, аудиовизуальный перевод, документальный фильм, языковая личность, просодические характеристики**

В настоящее время, как никогда раньше, остро встает вопрос об аудиовизуальном переводе, поскольку отечественный рынок переполнен зарубежными кинолентами как игрового, так и документального жанров. Настоящее исследование лежит в плоскости аудиовизуальных произведений, в частности, изучении речевых характеристик нарратора документальных фильмов о живой природе. Квинтэссенция анализа речевого портрета рассказчика документального фильма заключается в выявлении характерных особенностей речи с точки зрения просодии и лингвистики. Имплементирование доминантных характеристик речи нарратора оригинального документального кинопроизведения послужит подспорьем аудиовизуальному переводчику при воспроизведении речевого портрета на целевом языке.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в отечественной лингвистике все чаще поднимаются вопросы, связанные с переводом зарубежных аудиовизуальных произведений и систематизацией знаний в переводоведении. В настоящее время наблюдается лакунарность в исследованиях, посвященных анализу и передаче речевого портрета нарратора при переводе аудиовизуальных текстов документальных фильмов. Проблемы, связанные с возрастной, гендерной и психолингвистической обусловленностью речевого портрета рассказчиков документальных кинолент, и вовсе мало изучены.

Цель исследования – разработка схемы анализа речевого портрета нарратора документальных фильмов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

– разграничить понятия «языковая личность», «речевой портрет» и рассмотреть различные подходы к дефиниции речевого портрета;

– выявить ряд речевых характеристик, которыми обладает рассказчик в аудиовизуальных произведениях исследуемого жанра и систематизировать их;

– сравнить и сопоставить речевой портрет нарратора в оригинальном аудиовизуальном тексте и переводном тексте.

Объектом исследования выступает речевой портрет нарратора документального фильма, а предметом – компоненты анализа речевого портрета.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые представлена схема анализа речевого портрета нарратора документальных фильмов.

Теоретическая значимость определяется тем, что полученные результаты проведенного эмпирического исследования вносят вклад в теорию аудиовизуального перевода документальных фильмов.

Практическая значимость заключается в возможности применения схемы анализа речевого портрета нарратора документального фильма на практике в процессе декодирования аудиовизуальных произведений на целевой язык. Данная схема может послужить одним из этапов предпереводческого анализа оригинального текста документальной киноленты. Кроме того, материалы статьи могут быть использованы на лекционных и практических занятиях в высшей школе при освоении дисциплин «Перевод аудиовизуальных текстов», «Теория и практика перевода», «Кинoперевод».

Эмпирической основой исследования служат аудиовизуальные тексты документальных фильмов о живой природе компании BBC, общий объем которых составляет 5 серий (250 минут).

Методологическую базу исследования составил комплекс методов, включающих в себя общенаучные методы (наблюдения, обобщения), а также лингвистические: сравнительно-сопоставительный метод.

В фокусе внимания данного исследования находится речевой портрет реально существующей языковой личности, интегрированной в кинематографическое пространство. Особый интерес лежит в анализе компонентов речевого портрета, которые играют одну из значимых ролей при декодировании аудиовизуального произведения на целевой язык и передаче речевых характеристик рассказчика документального кино. В связи с этим встает закономерный вопрос: по каким параметрам формируется речевой портрет реально существующей языковой личности нарратора документального фильма? Чтобы ответить на данный вопрос, следует обратиться к терминам «языковая личность» и «речевой портрет» и разграничить эти два понятия, существующих в поле лингвистических исследований.

Полемика относительно данных понятий не прекращается и по сей день, поскольку исследования в данной области являются весьма востребованными не только у социологов, философов, психологов, но и у лингвистов.

Обращаясь к трудам исследователя Ю.К. Караулова, который является одним из основоположников термина «языковая личность», отметим, что ученый видел три пути изучения этого понятия: психолингвистический, лингводидактический и анализ языка художественной литературы. Основоположником изучения личности с точки зрения психологии стал А.А. Потебня; о преподавании родного языка и его связи с личностью обучающихся писал Ф.И. Буслаев; изучение языка личности в аспекте художественной литературы было присуще В.В. Виноградову. В своем подходе к созданию структуры языковой личности Ю.К. Караулов предлагает рассматривать четыре парадигмальные составляющие языка: «историческая (равная национальной специфике) выступает как основа, стержень, который оснащается системно-структурной, социальной и психической языковыми доминантами» [1, с. 42].

Ряд ученых выдвигает гипотезу о том, что речевой портрет является воплощением языковой личности, включающей в себя возрастные, гендерные, национальные, антропологические и другие характеристики [2; 3; 4].

Рассмотрим подходы к понятию речевой портрет. В словаре лингвистических терминов представлено следующее определение: «Речевой портрет – особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т. д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения» [5, с. 385]. Данное понятие характеризует речевой портрет героя художественного произведения и является литературоведческим. В настоящей статье мы делаем акцент на речевом портрете реально существующей личности, поэтому первая часть интерпретации понятия является важной в рамках данного исследования.

В.И. Карасик и О.А. Дмитриева соотносят понятие речевого портрета с лингвокультурным типажом, который характеризует человека через его коммуникативное поведение, основной составляющей которого является вербальный ряд и культурные характеристики [6].

Обращает на себя внимание статья О.Г. Алюниной, в которой говорится о подходах к понятию речевого портрета в лингвистических исследованиях. Автор подчеркивает, что целостный речевой портрет языковой личности являет собой структуру, которая охватывает несколько компонентов: социопсихолингвистический, особенности на уровне лексикона и речевой культуры. Так, первый компонент включает в себя социальные, психологические, биологические особенности; второй – описание всех системно-языковых уровней; последний – специфику коммуникативного поведения, учет фактора адресата [7]. Данный подход к определению термина «речевой портрет», по нашему мнению, является всеобъемлющим и может служить фундаментальной базой для изучения речевых характеристик реально существующей языковой личности. Такая интерпретация речевого портрета послужит основой для разработки схемы анализа речевого портрета нарратора документального фильма в нашей работе.

Исследователи речевого портрета склонны считать, что на его формирование влияет ряд факторов:

– мелодика речи, ярко окрашенные стилистические приемы и фигуры речи [8];

– фонетические характеристики речи, на которые влияют пол, возраст, этническая, социальная и территориальная принадлежность [9];

– особенности речи на всех уровнях языка, которые обусловлены биографическими, личными и профессиональными свойствами [10].

Обзор научной литературы по изучению понятий языковой личности и речевого портрета показал, что правомерным представляется рассмотрение последнего в междисциплинарном ракурсе. Обусловлено данное обстоятельство тем, что помимо лингвистических составляющих, неотъемлемой частью речевого портрета являются иные характеристики, которые также играют если не доминирующую роль, то достаточно важную в верной перцепции ведущего в стране целевого языка.

В этой связи нам представляется релевантным выделить следующие компоненты анализа нарратора документального фильма и представить их в виде схемы (рис. 1).

Рис. 1. Схема анализа речевого портрета нарратора документального фильма

Данная схема анализа состоит из трех компонентов: исходных данных, просодических и лингвистических характеристик. Что касается первого параметра, следует заметить, что при анализе речевого портрета учитываются пол, возраст, происхождение и образование ведущего. Просодические характеристики предполагают анализ таких составляющих звучащей речи, как тембр, произношение, темп, интонация, паузация, логическое ударение. В основе анализа лингвистических характеристик лежат уровни языковой системы.

Прежде чем применить данную схему для анализа речевого портрета нарратора, обратим особое внимание на специфические черты сценария документального фильма, которые также играют одну из превалирующих ролей в речевом портретировании рассказчика. В отличие от сценария художественного фильма, где прописаны все действия и реплики, сценарий документального фильма зачастую носит более гибкий характер. Связано данное обстоятельством с тем, что нередко сценарист и нарратор документальной ленты – один человек, который заранее продумывает концепцию аудиовизуального произведения и готовит текст. Документальные фильмы о живой природе имеют образовательную и развлекательную интенцию. Так называемый метод повествования сторителлинг, который предполагает интеграцию научных фактов в рассказ о живой природе, сопровождается ярким видеорядом, иллюстрирующим повествование. Обычно заранее подготовленный текст обладает характерным чертами научно-популярной лекции, освещающей то или иное явление или событие о флоре и фауне определенной территории планеты Земля. Такой текст чаще всего представляет собой глубинные знания и накопленный опыт исследования географического пространства самим нарратором-ведущим. Однако здесь необходимо отметить, что съемки живой природы – это динамичный процесс, поэтому зачастую заготовленный текст претерпевает корректировки в процессе создания документальной киноленты, и рассказчик комментирует происходящее спонтанно, прибегая к разговорному регистру.

Обратимся к опыту создания сценариев документальных фильмов о живой природе известного ученого-натуралиста Дэвида Аттенборо. Важно отметить, что голос ведущего является каноническим для кинонатуралистики, как считает британская аудитория. Также Аттенборо признают своего рода посредником между научными академическими знаниями и аудиторией, поскольку благодаря созданным ведущим фильмам зрители по всему миру смогли увидеть самые удаленные уголки нашей планеты, представителей флоры и фауны, а также услышать научные факты о новых неизведанных местах и их обитателях.

В интервью двум британским ученым из высшей школы Жаклин Берджесс и Дэвиду Анвину натуралист-популяризатор Дэвид Аттенборо рассказывает о процессе создания сценария для многосерийного документального проекта “Life on Earth” («Жизнь на Земле»). Он создавал закадровый текст документального фильма самостоятельно, консультировался с учеными в той или иной области и использовал свои знания. Процедура написания текста, который бы доносил когнитивную информацию о различных географических локациях и их обитателях до зрителей широкого круга в увлекательной форме, была задачей не из легких, по признанию ведущего. Кроме того, во главу угла ученый ставит популяризацию науки и привлечение внимания зрителей к таким острым проблемам, как сохранение окружающей среды и спасение планеты. В связи с этим документальный текст повествования должен быть аттрактивным и удерживающим внимание реципиентов на протяжении просмотра всего документального фильма [11]. Перейдем к анализу речевого портрета рассказчика Дэвида Аттенборо по разработанной схеме.

1. Исходные данные. Нарратор сэр Дэвид Аттенборо. В 2026 году ведущему исполнилось сто лет. Дэвид Аттенборо родился в 1926 году в городе Айлворте. Его детство проходило на территории кампуса университета, где его отец работал ректором. Аттенборо закончил Клэр-колледж университета Кембридж, изучал геологию, зоологию и естественные науки. Его активная телевизионная деятельность началась на канале BBC, где Аттенборо впервые выступал в качестве ведущего передачи о животном мире. В 1954 году Аттенборо стал участником многосерийных документальных фильмов о природе, где он исполнял роль продюсера, ведущего и закадрового нарратора. Данный эпизод в его кинематографической карьере послужил толчком для дальнейшей работы в этой области и создания обширного пласта научно-популярных документальных фильмов о живой природе [12; 13].

2. Просодические характеристики. Перейдем к просодическим характеристикам звучащей речи Дэвида Аттенборо. В первую очередь следует сказать о тембре голоса – баритоне, который обладает мягким звучанием. Произношение Дэвида Аттенборо является RP (Received pronunciation) – нормативным, которое еще называют «королевским английским». Темп речи ведущего характеризуется отсутствием спешки, размеренным, в некоторых случаях ускоряющимся, если того требует высокая скорость действий на экране. Превалирование такой скорости речи не является случайным, поскольку умеренный темп речи с большим количеством пауз для акцентирования и аттракции внимания зрителей необходим для перцепции нового материала. Иногда ведущий нашептывает текст. Несмотря на то, что в речи нарратора меняется регистр с научно-популярного на разговорный, такие характерные особенности последнего, как хезитация, чрезмерная паузация, обрыв реплик, всевозможные оговорки отсутствуют. Для эффективной дистрибуции новых знаний адресату ученый-натуралист использует весь спектр интонаций. Характерным для ведущего является членение предложений текста

документального фильма на небольшие смысловые сегменты, которые затем тонируются в нисходящий, восходящий и нисходяще-восходящий. Однако необходимо отметить, что Аттенборо использует абсолютно не типичный тон для английского языка – восходяще-нисходящий, что делает его речь еще более уникальной и эффективной для восприятия.

На наш взгляд, совершенно не случайно в дублированном и закадровом переводах документальных фильмов BBC о живой природе, в которых ведущим является Дэвид Аттенборо, звучит голос Николая Дроздова – самого известного натуралиста в нашей стране, вещание которого стало каноническим в области кинематографии о живой природе.

Прежде всего, обращает на себя внимание схожий тембр и манера повествования, соблюдение членения реплик и выставление пауз. Кроме того, Николай Дроздов сохраняет интонационный рисунок оригинального текста. При этом голос ученого-зоолога звучит так же убедительно, выразительно и гармонично, как и у британского натуралиста.

3. Лингвистические характеристики. Воспроизведение речевого портрета нарратора документального фильма о природе посредством целевого языка является трудной задачей для переводчика. Для верификации передачи речевого портрета нарратора при переводе аудиовизуального текста мы используем речь ведущего Дэвида Аттенборо в документальных фильмах серии BBC "Life in the Undergrowth" («Жизнь под ногами»), дублированный перевод которых транслировался на отечественном первом федеральном канале. Фильм состоит из пяти серий, каждая из которых посвящена одному из виду насекомых. Озвучивался фильм Николаем Николаевичем Дроздовым.

Говоря про специфику аудиовизуального текста документального фильма, особое внимание следует уделить содержательной стороне повествования в документальной киноленте. Рассказчик доносит когнитивную информацию до зрителя путем ее представления в форме научно-популярной лекции. Наблюдается жесткая организация текста и определенное выстраивание повествования от общих тем к частным. Так, в документальных фильмах обычно прослеживается четкая и стандартизированная структура произведения: экспозиция, завязка, развитие действий, кульминация и развязка. Данная структура отображается в языковом оформлении текста документального кино.

На синтаксическом уровне текста документального фильма наблюдается обилие простых распространенных предложений, которые чаше всего присутствуют в начале фильма для «погружения» реципиента в тематику. Ниже приведен пример.

"Some 400 million years ago, the lands of planet earth were totally without life. They were bare, naked rock, roasted by sun during the day, freezing cold at night and swept by terrible storms. But in the waters of the world conditions were much more stable" [14].

«Примерно 400 миллионов лет тому назад земной пейзаж был совершенно без жизни. Одни пустынные голые скалы. Днем они выжигались солнцем, ночью замерзали и обдувались свирепыми ветрами. Но в земных водах условия были гораздо стабильнее» [15].

Отметим интересное эмпирическое наблюдение: в тексте встречается разговорный синтаксис, который представлен в виде коротких реплик, простых предложений. В кадре происходит имитация разговора с реципиентом. Нарратор как бы обращается к зрителям, приглашая следовать за ходом действий по сюжету.

"There! And the cricket is trapped" [14].

«Опа! Сверчок пойман!» [15].

Необычным вкраплением в текст документального фильма является обращение к самим насекомым. Такие реплики также обладают краткостью и разговорным регистром.

"Oh, the noise is awful. Come this way. Come on. Yes, I can hear you. Quite right" [14].

«О, какой жуткий звук. Ну ладно. Иди сюда, иди. Я тебя слышу. Ну вот, молодец» [15].

Кроме того, в речи Дэвида Аттенборо присутствуют вопросительные предложения, функция которых разнится в зависимости от сюжета. Так, в примере, приведенном ниже, ведущий задает вопрос с интенцией дать ответ на него – особый стиль повествования нарратора.

"So the question is, how long is a giant earthworm?" [14].

«Но вот вопрос – какой длины гигантский дождевой червь?» [15].

Риторические вопросы являются имманентным свойством речевого портрета Дэвида Аттенборо. Зачастую такие вопросы носят иллокутивную функцию.

"But how do they count up to 17? We have no idea" [14].

«Но как они могут считать до 17? Этого мы не знаем» [15].

Еще одной отличительной чертой ведущего является частое использование сравнительных конструкций при повествовании о той или иной форме жизни.

"Its wings, ***like those of a newly emerged dragonfly****, need pumping up with liquid"* [14].

«Ее крылья, ***как и у новорожденной стрекозы,*** *нужно закачать жидкостью»* [15].

Немаловажной характеристикой речи Дэвида Аттенборо является обилие сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, использование которых обусловлено спецификой сторителлинга, о котором было упомянуто ранее.

"Bee hawks, however, have heavier bodies and they sometimes use their legs to help support themselves as they work" [14].

«Но у пчеловидного бражника туловище тяжелее, и порой он помогает себе лапками, чтобы держаться на одном месте» [15].

"That's not easy, when there are others all around you trying to do precisely the same thing" [14].

«Это совсем не легко, когда другие вокруг тебя стараются выполнить то же самое» [15].

Перейдем к анализу лексической составляющей речевого портрета Дэвида Аттенборо. Следует отметить ряд особенностей, которые являются доминирующими в рамках повествования. Так, в тексте документального фильма встречается большое количество зоологических терминов, что обусловлено жанром документального кино.

*"****Hummingbird hawk moths*** *have no difficulty in hovering"* [14].

*«****Бражнику-колибри*** *парение дается легко»* [15].

Смена регистра от научно-популярного повествования до разговорного, когда ведущий обращает внимание реципиента на те или иные аспекты в кадре, имплицитно заложена в тексте документального фильма для удержания внимания зрителя. В речи ведущего Дэвида Аттенборо прослеживается некая непринужденность, спонтанность и простота в обращении к зрителям. Непринужденность проявляется в сфере словоупотребления.

"Here it comes" [14] – «*А вот и оно»* [15]. *"She's got it"* [14] – *«Поймала муху»* [15].

Использование личных местоимений для демонстрации собственного опыта в сочетании с обращением к зрителям также является релевантным для речевого портрета нарратора.

"And ***I*** *know they're around...because* ***I*** *can hear them. Those gurgling noises,* ***believe it or not****, are being made by giant earthworms as they squelch along their water-filled burrows"* [14].

«***Я*** *знаю, что они рядом, потому что* ***я*** *их слышу.* ***Вы*** *можете не поверить, но это хлюпанье издают гигантские земляные черви. Они ползают по своим водяным норам»* [15].

Обращение к зрителю и выстраивание заочного диалога через экран также предполагает использование личных местоимений 2-го лица.

*"****You*** *might think that the lights above my head are stars, but they can't be because I'm in a cave"* [14].

«Вы *можете подумать, что над моей головой светят звезды, но этого не может быть, ведь я в пещере»* [15].

Кроме того, в речи нарратора присутствует применение дискурсивных маркеров. Клишированная вводная конструкция, пример которой приведен ниже, отражает речевую индивидуальность нарратора.

"The fact of the matter is *they're rather delicate creatures and they break"* [14].

«Дело в том, что *эти нежные создания легко рвутся»* [15].

Обращает на себя внимание концентрация эмоционально-оценочной лексики в речи ведущего.

"And here, they are trapped by thread of the ***extraordinary*** *material that is unique possession of the invertebrates"* [14].

«И здесь они ловятся в паутину из этого ***необычайного*** *материала, которым обладают только беспозвоночные»* [15].

В речи Дэвида Аттенборо прослеживается применение переносного значения слов. Так, например, он сравнивает муравьев с войском.

"The leaves of the surviving trees all have these swellings on their stems. And going in and out are ***armies of tiny, tiny ants. A squad of them leaves the barracks*** *and* ***sets out*** *on one of their regular* ***patrols*** *of the neighborhood"* [14].

«Листья растущих тут деревьев имеют на черенках вздутие, в котором туда-сюда бегают целые ***армии мельчайших муравьев****.* ***Отряд муравьев вышел из казарм*** *и как обычно* ***обходит патрулем*** *окрестности»* [15].

"So, despite ***regular ant patrols*** *in search of food, the lacewing's eggs remain undiscovered"* [14].

«Так, несмотря на ***постоянные муравьиные облавы****, яйца златоглазки остаются не обнаруженными»* [15].

Нельзя не отметить внедрение ведущим фразеологизмов в свою речь для большей выразительности и образности. В частности, в данном примере, в котором описывается гигантский палочник, фигурирует ономастический фразеологизм.

"But it does have a weak spot. If you can say that an insect has a heel, then this one has an ***Achilles heel****"* [14].

«Но а теперь у него обнаружится слабое место. Если допустить, что у насекомых есть пятка, то именно есть ***ахиллесова пята****»* [15].

Обратимся к фонетическим специфическим характеристикам речевого портрета нарратора. Речь ученого-популяризатора Дэвида Аттенборо является эталоном с точки зрения фонетики. На данном уровне наблюдается каноническое произношение с четким проговариванием всех звуков языка, отсутствием их редукции в потоке речи. Выбор Николая Дроздова в качестве нарратора в документальном фильме на русском языке априори является залогом успеха передачи речевого портрета, поскольку такие факторы, как четкая дикция, произношение звуков, схожий интонационный рисунок, верная экспликация эмоциональности различными просодическими средствами позволяют зрителям

воспринимать информацию идентично фильму на исходном языке. Корреляция особенностей на фонетическом уровне двух известных натуралистов не вызывает сомнения.

*"The **forests** / in which the first **wasps** hunted / were dominated by **horsetails and confers**. // They relied upon **the wind** to distribute their pollen. But then / about 100 million years ago, / a new **kind of plant** appeared which **recruited insects to do the job**"* [14].

*«В **лесах**, / где охотились первые **осы**, / доминировали **хвощи и хвойные деревья**. // У них опыление происходило при помощи **ветра**. // А потом, / около 100 миллионов лет тому назад, / появились другие **цветковые растения**, которые стали **опыляться насекомыми**»* [15].

Из приведенного примера видно, что короткие, длинные паузы, ударные сегменты реплик совпадают в речи нарратора Дэвида Аттенборо и в дублированном фильме, озвученном Николаем Дроздовым.

Таким образом, можно заключить, что уникальный стиль повествования легендарного натуралиста Дэвида Аттенборо требует особого внимания при аудиовизуальном переводе его шедевров документалистики о живой природе. В документальном фильме наблюдается периодическая смена регистра повествования с научно-популярного на разговорный, что обусловлено спецификой документальных кинолент, ведущим которых является Дэвид Аттенборо.

Подводя итог исследования, следует сказать о выводах, к которым мы пришли. Анализ теоретического материала доказывает, что речевой портрет является неотъемлемой частью реальной языковой личности. Эмпирический анализ материала исследования показал, что воссоздание речевого портрета нарратора при аудиовизуальном переводе возможно при условии детализированного изучения речевых характеристик ведущего и имплементирования полученных данных при создании текста перевода аудиовизуального произведения средствами целевого языка. Данное требование может быть выполнено при условии применения схемы анализа речевого портрета нарратора, которая была разработана. Экспликация данных языковой личности и речевых особенностей нарратора документального кино по предложенной схеме позволит переводчику выявить исходные данные, доминантные просодические и лингвистические характеристики. Казуальность такой концепции кроется в трансляционном подходе к изучению объекта исследования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают достижение поставленной цели. Отметим, что разработанную схему анализа речевого портрета реально существующей языковой личности можно считать репрезентативной, поскольку нарратор Дэвид Аттенборо является эталонным рассказчиком, о чем свидетельствуют многочисленные англоязычные статьи в периодике и научно-популярных журналах.

Перспектива дальнейших исследований заключается в масштабировании научных статей в области аудиовизуального перевода, анализа и передачи речевого портрета как реально существующих нарраторов, так и кинематографических персонажей. Полагаем, что экспериментально полученные данные в процессе исследования речевого портрета нарратора документального фильма о живой природе могут быть экстраполированы на речевые портреты рассказчиков документальных кинолент другой тематики. Статья адресована исследователям аудиовизуального перевода документальных фильмов и студентам лингвистического направления, изучающим теорию и практику киноперевода, перевода аудиовизуальных текстов.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, 2010.
2. Томберг О.В. Лингвоаксиологическая составляющая речевого портрета. *Проблемы истории, филологии, культуры.* 2013; № 1 (39): 269–278.
3. Полубиченко Л.В. Речевой портрет коллективной культурно-языковой личности как проблема художественного перевода. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке.* 2020; Т. XVII, Выпуск 1: 20–24.
4. Гордашникова Д.С. *Речевой портрет и языковая личность персонажа художественного произведения (на примере романа Д. Киза «Цветы для Элджернона»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2021.
5. Речевой портрет. *Словарь лингвистических терминов.* Москва, 2004.
6. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи.* Волгоград, 2005: 5–25.
7. Алюнина О.Г. Понятие речевого портрета в современных лингвистических исследованиях. *Материалы региональной научно-методической интернет-конференции.* Ставрополь: СГУ, 2012: 106–109.
8. Урсул К.В., Урсул В.И. Моделирование динамики речевого портрета личности современного политика. *Организационная психолингвистика.* 2023; № 2 (22): 47–66.
9. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики. *Вестник БГУ.* Серия: Язык, литература, культура. 2012; № 11: 7–11.
10. Земская Е.А. Язык русского зарубежья: Итоги и перспективы исследования. *Русский язык в научном освещении.* 2001; № 1: 114–131.
11. Burgess J., Unwin D. Exploring the living planet with David Attenborough. *Journal of Geography in Higher Education.* 1984; № 8 (2): 93–113.
12. Розанова А. Сэру Дэвиду Аттенборо – 100 лет. *Rbc. ru: РБК Life.* Available at: https://www.rbc.ru/life/news/69fdba3d9a794733ed9f1eab
13. Brimicombe C., Garrod B., Gouyon J-B., O'Neill S. David Attenborough turns 100, four experts explore his legacy, from science to storytelling. *The conversation.com.* Available at: https://theconversation.com/as-david-attenborough-turns-100-four-experts-explore-his-legacy-from-science-to-storytelling
14. *Life in the Undergrowth.* BBC, 2005. Available at: https://youtu.be/qUm7silj4h4?is=QjU5R240Wynq-KzM
15. *Жизнь под ногами*. BBC, 2005. Available at: https://m.vkvideo.ru/video-209373669_456239059

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2010.
2. Tomberg O.V. Lingvoaksiologicheskaya sostavlyayuschaya rechevogo portreta. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* 2013; № 1 (39): 269-278.
3. Polubichenko L.V. Rechevoj portret kollektivnoj kul'turno-yazykovoj lichnosti kak problema hudozhestvennogo perevoda. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke.* 2020; T. XVII, Vypusk 1: 20-24.
4. Gordashnikova D.S. *Rechevoj portret i yazykovaya lichnost' personazha hudozhestvennogo proizvedeniya (na primere romana D. Kiza «Cvety dlya `Eldzhernona»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
5. Rechevoj portret. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva, 2004.
6. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi.* Volgograd, 2005: 5-25.
7. Alyunina O.G. Ponyatie rechevogo portreta v sovremennyh lingvisticheskih issledovaniyah. *Materialy regional'noj nauchno-metodicheskoj internet-konferencii.* Stavropol': SGU, 2012: 106-109.
8. Ursul K.V., Ursul V.I. Modelirovanie dinamiki rechevogo portreta lichnosti sovremennogo politika. *Organizacionnaya psiholingvistika.* 2023; № 2 (22): 47-66.
9. Babushkina E.A. Rechevoj portret lichnosti: foneticheskie harakteristiki. *Vestnik BGU.* Seriya: Yazyk, literatura, kul'tura. 2012; № 11: 7-11.
10. Zemskaya E.A. Yazyk russkogo zarubezh'ya: Itogi i perspektivy issledovaniya. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii.* 2001; № 1: 114-131.
11. Burgess J., Unwin D. Exploring the living planet with David Attenborough. *Journal of Geography in Higher Education*. 1984; № 8 (2): 93-113.
12. Rozanova A. S`eru D`evidu Attenboro – 100 let. *Rbc. ru: RBK Life.* Available at: https://www.rbc.ru/life/news/69fdba3d9a794733ed9f1eab
13. Brimicombe C., Garrod B., Gouyon J-B., O'Neill S. David Attenborough turns 100, four experts explore his legacy, from science to storytelling. *The conversation.com.* Available at: https://theconversation.com/as-david-attenborough-turns-100-four-experts-explore-his-legacy-from-science-to-storytelling
14. *Life in the Undergrowth.* BBC, 2005. Available at: https://youtu.be/qUm7silj4h4?is=QjU5R240Wynq-KzM
15. *Zhizn' pod nogami*. BBC, 2005. Available at: https://m.vkvideo.ru/video-209373669_456239059

Статья поступила в редакцию 10.08.26

УДК 811.11-112

***Khantakova V.M**., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
***Shvetsova S.V**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

EVALUABILITY AS A COGNITIVE MECHANISM FOR SHAPING AGRONOMIC DISCOURSE. The article is devoted to the study of the construction of agronomic discourse. It has been revealed that agronomic discourse is created according to a single standard scheme, including a consistent combination of several parts: the formulation and understanding of the problem, a description of the already existing state of affairs (or old knowledge), its assessments indicating unresolved issues, contrasting the already known new knowledge designed to eliminate gaps, predicting the significance of new data and evaluating scientific results. It is found out that all parts of the proposed circuit are connected to each other by inclusion in a single continuously operating evaluation mechanism. It is proved that none of them in its

isolation can reflect the mechanism of generation and movement of the evaluative meaning of the entire discourse, since the evaluative meaning consists of semantic intersections both within each part and between them in the discursive space. Evaluability permeates all parts of discourse and becomes a cognitive mechanism for spawning agronomic discourse.

Keywords: **discourse, agronomic discourse, evaluability, cognitive mechanism, dynamics, semantic intersections, discreteness, continuity**

***В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
***С.В. Швецова**, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск,*
E-mail: svetlana-sib@yandex.ru

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК КОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ АГРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена исследованию конструирования агрономического дискурса. Выявлено, что агрономический дискурс создается по единой стандартной схеме, включающей последовательное сочетание нескольких частей: постановка и осмысление проблемы, описание уже существующего положения дел (или старого знания), его оценка с указанием нерешенных вопросов, противопоставление нового знания уже известному старому знанию, призванного устранить пробелы, прогнозирование значимости новых данных и оценка научных результатов. Установлено, что все части предложенной схемы соединены друг с другом включением в единый для всех непрерывно работающий механизм оценивания. Доказано, что ни одна из них в своей изолированности не может отразить механизм порождения и движения оценочного смысла всего дискурса, поскольку оценочный смысл складывается из смысловых пересечений как в пределах каждой части, так и между ними в дискурсивном пространстве. Оценочность пронизывает все части дискурса и становится когнитивным механизмом порождения агрономического дискурса.

Ключевые слова: **дискурс, агрономический дискурс, оценочность, когнитивный механизм, динамика, смысловые пересечения, дискретность, континуальность**

Обращение к заявленной теме обусловлено необходимостью дальнейшего описания одного из фрагментов научной картины мира – агрономического дискурса. Несмотря на значимость агрономии в производстве сельскохозяйственной продукции, агрономический дискурс остается недостаточно изученным явлением в науке о языке [1]. Между тем важную роль в устойчивом развитии сельского хозяйства играют обсуждение и внедрение результатов научных исследований, что непосредственно связано с созданием быстрой и четкой информации о них, ее трансляцией адресату с целью обмена мнениями и внедрения новых научных данных в практику. Фундаментальность и, самое главное, результативность научных исследований делают агрономический дискурс со множеством его вербальных воплощений значимым в коммуникации о растениеводстве и земледелии. Поэтому возрастает потребность в дальнейшей разработке агрономического дискурса, его конструировании, определении предметного содержания, направленности и процедур выбора языковых средств и их комбинации. Вектор описания и интерпретации объектов в агрономической науке задается стратегическими соображениями создателя дискурса, обусловленными его оценочным отношением к этим объектам. Актуальность работы определяется необходимостью дальнейшего изучения агрономического дискурса как компонента сельскохозяйственного дискурсивного образования в контексте научного осмысления взаимосвязи языка, мышления и языковой личности в плоскости пересечений положений теории оценочности, когнитивной лингвистики, теории дискурса, теории текста и теории коммуникации. Актуальным при этом является выявление когнитивного механизма конструирования агрономического дискурса.

Научная новизна данного исследования заключается в изучении параметризации агрономического дискурса и на этой основе выявлении механизма создания информации о возделывании сельскохозяйственных культур и управлении плодородием почвы. Новым является рассмотрение и обоснование оценочности как фундаментального механизма формирования смыслового пространства агрономического дискурса.

Объектом настоящего исследования избирается агрономический дискурс как вид профессиональной коммуникации. Предметом исследования выступает оценочность как фундаментальный когнитивный механизм конструирования смысловой составляющей английского агрономического дискурса. Материалом исследования статьи послужили английские научные и научно-популярные тексты, посвященные вопросам выращивания сельскохозяйственных культур.

Цель настоящего исследования – обоснование оценочности как фундаментального когнитивного механизма конструирования агрономического дискурса и анализ специфики актуализации в нем оценочных смыслов.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Выявление языковых (лексических, грамматических, в том числе терминологических) средств, выражающих оценочные смыслы, в английском агрономическом дискурсе; 2. Определение способов выражения оценочного отношения создателя дискурса к предмету речи; 3. Выявление специфики выражения оценочных смыслов терминами предметной области «Растениеводство» и «Почва» в агрономическом дискурсе; 4. Определение оценочности как фундаментального когнитивного механизма конструирования английского агрономического дискурса.

Для достижения поставленной цели используются следующие методы и приемы исследования: общенаучные методы анализа и синтеза, описание, классификация, метод компонентного анализа, структурно-семантического анализа, анализ словарных дефиниций терминологических единиц. Особая значимость придается структурному и функциональному анализу дискурсивной формации.

Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в изучение теории дискурса вообще и профессионального агрономического дискурса в частности; в изучение теории оценочности как динамичного явления, связанного с целенаправленным выбором языковых единиц и синтаксических структур и оказывающего существенное влияние на смысл дискурсивного образования; в установление оценочности как базового механизма конструирования агрономического дискурса.

Практическая значимость данного исследования видится в применении результатов анализа фактологического материала при работе с текстами агрономического дискурса в практике преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, на спецкурсах, семинарах по лексикологии, терминологии, а также в вузовских курсах дискурсивного анализа.

Теоретико-методологическую базу описания агрономического дискурса составляет тезис о познании действительности не как ее зеркального отражения, а как активного процесса, в результате которого действительный мир описывается не просто как он есть, а как мир человека. Так, Н.А. Бердяев, акцентируя данное обстоятельство, подчеркивает, что бытие открывается не через объекты мира, а через субъект [2, с. 3]. Следовательно, приблизиться к объективной сфере можно не иначе как субъективным путём [3, с. 191]. Поэтому правомерным при описании предметной области агрономии следует считать, что как в выборе предмета исследования в агрономическом дискурсе, так и в создании в нем образа этого предмета ведущая роль принадлежит познающему субъекту, в данном случае агроному-исследователю, ученому, автору научных работ.

Неотъемлемой частью обсуждения проблемы познаваемости мира является ее неизменная сопряженность с необходимостью выделения познаваемых объектов через их отличие от других объектов. Отождествление и различение объектов при их практическом освоении означают прежде всего оценку этих объектов, их признаков и состояний познающим субъектом. А оценка, как известно, «задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием; она задает его мышление и деятельность, его отношение к другим людям и предметам действительности…» [4, с. 5]. В связи с этим авторы данной статьи рассматривают оценочность как важнейшее понятие для исследования агрономического дискурса и определения основной коммуникативной задачи текстов агрономической тематики: сообщения о новом сложном научном знании об исследуемых объектах и значимости этого знания.

Создание информации в агрономическом дискурсе об описываемых объектах и ее усвоение начинаются, как правило, с представления существующей базы знания, уже известных систем и закономерностей выращивания культур и состояния почвы. При этом явно или неявно осуществляется сравнение уже имеющихся результатов выращивания культур с новыми научными данными и производится сопоставительный анализ существующего опыта и новых научных данных. В процессах сравнения и сопоставления уже известного объективно-предметного описания и представления новых результатов и новых возможностей в выращивании сельскохозяйственных культур кроется вербально неоформленная оценочность, что свидетельствует о ее скрытом проявлении. Оценочность здесь основана на когнитивной процедуре сопоставления объектов и определяется «как произведенная операция над предметом высказывания» [5, с. 121]. Действительно, «научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и его усовершенствования» [6, с. 212].

Так, обратимся к дискурсу о выращивании картофеля, являющегося жизненно важным компонентом глобальной продовольственной системы во многих странах мира и основным источником питания людей. Он строится на сопоставлении достигнутых ранее результатов и новых идей и перспектив в достижении максимизации урожайности и улучшения качества картофеля, ср.: «This high

production level is driven by favorable soil, irrigation, nutrients, and other agronomic factors. To maximize yields and improve the quality of potatoes, farmers must adopt best management practices (BMPs) that are tailored to their specific growing conditions» [7]. В смысловой структуре приведенных предложений имеют место элементы оценочности, выраженные, например, словосочетаниями «high production level» и «favorable soil» с экспликацией вербальных знаков *high* и *favorable*, используемых для описания и оценки существующего положения дел, другими словами, старого знания. Действительно, усвоение любого нового знания, новой информации о мире и его объектах осуществляется, как правило, человеком на базе той, которой он уже располагает. Однако тем не менее в центре внимания автора дискурса находится не только и не столько оценка уже существующего достигнутого, несмотря на ее положительный знак, сколько акцентирование предполагаемой значимости новых данных. И это является вполне объяснимым, поскольку противопоставление уже существующего, т. е. старого, и нового воплощает в своей семантике статику и динамику, или, словами Есперсена, «застывшее» и «живое» [8, с. 131]. Именно «живое» служит средством динамизации повествования и маркирует смену мыслительного фокуса.

Оценка существующего положения дел (другими словами, старого знания) может быть отрицательной. В этом случае механизм сопоставления уже существующего и нового основывается на резком контрасте или противопоставлении выражаемой оценки, отрицательной и положительной, что представлено в следующем дискурсе: «Historical agricultural practices of tenneglected the long-term consequences of soil management decisions, leading to issues such as nutrient depletion, soil erosion, and loss of biodiversity. The consequences of these practices have underscored the need for a paradigm shift towards sustainable and regenerative agricultural approaches» [9].

В приведенном фрагменте дискурса обсуждается одна из проблем, актуальных в контексте глобального развития сельского хозяйства и экологической устойчивости. Речь идет о влиянии почвы на рост растений и урожайность сельскохозяйственных культур. Здесь описание состояния почвы, или «живой оболочки Земли», несет в себе «тяжесть» разных отрицательных оценочных смыслов, выраженных словосочетаниями *nutrient depletion, soil erosion* и *loss of biodiversity*. Описанию состояния почвы противопоставлена возможность достижения нового ее состояния через внедрение устойчивых и регенеративных методов ведения сельского хозяйства: «towards sustainable and regenerative agricultural approaches».

И в дискурсе о выращивании картофеля, и в дискурсе с обсуждением влияния почвы на рост растений и урожайность культур четко прослеживается модель оценочной деятельности, базирующейся на постановке проблемы. Затем последовательно включается сравнение предшествующей базы знания о выращивании картофеля или влиянии почвы на урожайность культур с вводимым новым знанием, полученным при исследовании. Однако оценка не исчерпывается констатацией противопоставления, поскольку любое противоречие, если оно не вызвано ошибками и парадоксами, может быть разрешено или преодолено сменной методов, теорий или принципов исследования. Противопоставление существующего положения и нового является как в первом, так и во втором дискурсе коммуникативно значимым. Здесь оценивается текущий момент в статичном аспекте, но и вместе с тем прослеживаются смысловые компоненты динамики и текучести оценочного смысла. Противопоставление оказывается «заряженным» другими смысловыми возможностями. Следовательно, описание противопоставления существующего положения и нового в обоих дискурсах может рассматриваться как часть оценочного содержания дискурса, которая служит «точкой отсчета», побуждающей автора перейти к возможному разрешению противопоставления. Так, внутри этой «точки отсчета» вместе с представлением и анализом создавшейся проблемы намечается выход из этой ситуации, свидетельствующий о повороте оценочной деятельности от констатации несоответствия и его оценки к целенаправленному поиску его разрешения. Поэтому вполне логичным может быть наш предварительный вывод о том, что анализ оценочных смыслов, выраженных в сравнении двух разных объемов знания (старого и нового), не позволяет выявить все компоненты оценочного содержания всего дискурса.

В связи с этим можно считать, что в дискурсе о выращивании картофеля оценочное значение, которое выражено лексемами *high* и *favorable* в словосочетаниях «production level» и «favorable soil», не является равнозначным полному плану оценочного содержания на глубинном уровне построения дискурса.

Аналогичной является ситуация с созданием комбинативного значения с помощью соединения лексических единиц *depletion, erosion* и *loss,* последовательно введенных в дискурс о взаимосвязи почвы, роста культур и их урожайности. Суммарный оценочный смысл строится лексемами *depletion, erosion* и *loss*, определяется как «a disadvantage caused by someone leaving or by something being taken away». Несмотря на то, что комбинативное значение соединения лексических единиц *depletion, erosion* и *loss* значительно превышает оценочный смысл каждой из этих лексем, взятых в отдельности, и на четко выраженное наращивание отрицательного оценочного смысла о последствиях для почвы, нет целостной картины об оценочном содержании всего дискурса.

Как во фрагменте первого дискурса о выращивании картофеля, так и во фрагменте второго дискурса о роли почвы в повышении урожайности сельскохозяйственных культур новые данные (методики, теории, технологии) эксплицитно не обозначены, хотя явно или неявно все же ощущается аксиологическая значимость нового. В первом дискурсе она обнаруживается через актуализацию смысловых компонентов глаголов *to maximize* и *to improve*, с помощью которых осуществляется переход к новому, заостряется внимание на свойствах нового, наделяя его семантической нагрузкой – оценочностью. Так, с ведением в дискурс глагольной лексемы *to maximize* имеет место актуализация смыслового компонента «*to make something as great in amount, size, or importance as possible*» [10]. А смыслы глагола *to improve* «*to (cause something to) get better*» и «*to get better, or to make something better*» отражают стремление автора дискурса интерпретировать возможное улучшение качества картофеля [11].

Аппозитивная природа оценочности, возникшая на основе соотношения старого знания и вводимого нового знания на начальном этапе конструирования рассматриваемых агрономических дискурсов, разрешается в первом случае через использование глаголов *to maximize* и *to improve.* Глагольные лексемы в данном случае являются связующим звеном противопоставленных элементов в сравнительной структуре двух видов знания и одновременно маркёром дальнейшего развертывания оценочного смысла дискурса.

Во втором случае языковым средством объективации дальнейшего развертывания оценочности в дискурсе является словосочетание «the need for a paradigm shift tow», выражающее отношение между предшествующим и последующим, выраженным в «точке отсчета». Выбор языковой единицы *need* в словосочетании «the need for a paradigm shift tow» во фрагменте второго дискурса не случаен. Здесь слово *need* является выражением ценностной установки автора устранить последствия исторически сложившейся практики по управлению почвой, поскольку уплотнение почвы и ее плохое аэрирование препятствуют развитию корней, приводя к замедлению роста культур и снижению их урожайности. Возрастающее накопление негативных последствий для почвы требует, как в концепции научных революций, «сдвига парадигмы» с полным отказом от прошлого для поиска новых смыслов, вариантов решения и перестройки. Необходимость решения неразрешимых проблем в рамках старого знания выражается лексической единицей *need,* одним из значений которой является «срочная необходимость» (immediate necessity) [12], т. е. **будущая необходимость** неизбежного обязательного действия.

Приведенные примеры показывают, что оценочный смысл в дискурсе порождается не сам по себе, он создается по определенному стандарту, в котором особое место занимает соотношение старого и нового. Они находятся в противопоставлении друг другу или даже в конфликте друг с другом. Далее следует разрешение этого конфликта, которое, по нашему мнению, достигается разными способами. В описании, где существующее на данный момент состояние описывается как «хорошее», которое может по шкале оценочности получить еще бóльшую аксиологическую нагруженность со знаком «+» при изменении методики выращивания культур, внедрении новых технологий доминируют языковые единицы с семантикой улучшения качества, как, например, в случае с глаголами *to maximize* и *to improve*. Здесь также используются языковые выражения, акцентирующие улучшение уже существующего положения дел. Так, во фрагменте приведенного выше дискурса о выращивании картофеля, где речь о необходимости развития селекционных программ по выведению устойчивых к вредителям сортов картофеля, коммуникативно значимыми являются выражения *improved breeding, biofortification*: «However, challenges such as pests usceptibility, production variability, and cultural barriers to dietary integration remain. Addressing these limitations through improved breeding, biofortification, and targeted education campaigns can further optimize the potato's impact» [7]. С помощью словосочетания *improved breeding* и лексемы *biofortification* описывается улучшение селекции и процесса биофортификации, которые направлены на повышение содержания витаминов, минералов и других полезных веществ, необходимых для роста сельскохозяйственных культур.

Маркёрами, подчеркивающими дальнейшее улучшение существующего положения дел и расширение знания, являются также выражения *will increase our current knowledge* и *will provide more knowledge*: «The outcomes will increase our current knowledge of the genes controlling plant growth, continuously pushing new, optimized approaches and accelerating high-throughput testing of gene combinations in different plant species … Furthermore, systems biology approaches will continue to unravel the molecular networks that govern organ growth and, as such, will provide more knowledge of which genes in a network to modify in a specific tissue or developmental phase to maximize the outcome» [13].

Примеры обнаруживают характерную особенность решения противоречия между старым и новым, проявляющуюся не в быстром темпе дальнейшего развертывания оценочного смысла. Там же, где в противопоставлении актуализируется контраст между старым и новым, акцентируются невозможность сохранения старого и необходимость его изменения с помощью *need* в словосочетании «the need for a paradigm shift tow». Аксиологическая нагруженность аппозитивной пары старого и нового с выводом о невозможности сохранения старого тяготеет к использованию языковых единиц, в смысловом компоненте которых имеется модальное значение необходимости. Как, например, глагол *require* со значением «to make it necessary for someone to do something» [14] в следующем примере: «Plant cell growth is a fundamental process during plant development whose spatial and temporal dynamics are controlled by the cell wall. Modeling mechanical aspects of cell growth therefore requires the integration of structural cell wall details with quantitative biophysical parameters» [13].

Это также относится к слову *necessary* в следующем примере: «Plant growth involves the interaction of soil and plant properties. Maximum plant growth and realization of yield potential depends on the soil characteristics covering the biological, chemical and physical conditions necessary for the root system to maximize the plants required absorption of nutrients and water and to enable…» [13]. Языковые единицы *need* в словосочетании «the need for a paradigm shift tow», *require* и *necessary* отражают общую для них тенденцию к необходимому, причем быстрому изменению положения дел, чтобы предотвратить разрушительное воздействие на растения и почву. Как правило, такая тенденция ориентирует также на дальнейшее проведение научных исследований (данное обстоятельство вполне объяснимо, поскольку объектом исследования являются научные тексты) и практических разработок.

Презентация или постановка проблемы, осмысление существующего положения дел или старого, его оценки и предварительное конструирование нового, новых данных или результатов формируют определенную структуру, которой осознанно (не исключено, что порой и неосознанно, причем не так часто) придерживаются при написании статьи все авторы, подстраиваясь под структуру. Наблюдается процессуальный характер описания составляющих частей структуры, приспособленной к конкретной ситуации, независимо от знака оценки существующего положения дел или старого знания о нем. В этом проявляется динамика как мышления автора работы, так и его оценочной деятельности.

Оценочность обнаруживается не только в ретроспективных рассуждениях, но и через проспективные рассуждения с номинацией научной гипотезы и предположений о результатах и возможных их последствиях для человека и окружающей его среды. Так, в приведенном выше фрагменте дискурса о выращивании картофеля для максимизации урожайности и улучшения качества картофеля предлагается внедрение передовых методов управления «best management practices (BMPs) that are tailored to their specific growing conditions». Основным маркёром выражения оценочности с наибольшей репрезентативностью оценки во всем словосочетании, в котором все единицы оценочно окрашены, выступает сравнительная степень имени прилагательного *good – best*.

Далее в структуру формирования оценочного смысла включается информация о значимости технологий точного земледелия, которые, по мнению автора статьи, являются «an innovative approach to farming that uses modern techniques and data-driven decision making to optimize production and reduce waste» [13]. Доминирующим оценочным средством здесь является прилагательное *innovative*. Оно создает противопоставление старого и нового. Инновации, как известно, основываются на использовании новых идей, технологий, методов, значительно улучшающих эффективность процессов и их качество.

Оценочный компонент обнаруживается и в описании новых методов и технологий, которые становятся в настоящее время предметом интереса в связи с растущим спросом на высококачественные культуры: «Laser land leveling involves the use of laser technology to level the soil surface in order to ensure uniformity and improve the efficiency of irrigation and planting» [9]. Вполне очевидно доминирование положительной оценки научных результатов, к которому не может быть выражено негативное отношение, если они, как отмечено во фрагменте дискурса, «improve the efficiency of irrigation and planting». Эффективным средством выражения оценки новых результатов с оттенком полного, резкого качественного скачка, который полностью меняет прежние научные взгляды, может служить глагольная лексема *to revolutionize* в следующем примере: «The advent of real-time soil moisture sensors has revolutionized the way irrigation is managed in potato cultivation» [9].

Положительная оценочная семантика отчетливо прослеживается в использовании числительных в дискурсе, например: «Laser land leveling contributes to an increased crop yield and stand (up to 30%) and decreased labor requirements (21 – 5 d ha − 1) for weeding». Количественная информация в научном дискурсе необходима не только для передачи точной объективной информации. Она, являясь подтверждением выдвигаемой гипотезы, обоснованием выводов и результатов, служит для выражения оценки: «The precision of laser leveling allows for uniform distribution of these inputs, resulting in better crop growth and yields as demonstrated by a study showing an average yield increase of 8% and water savings of 15% in fields using the technology» [9]. Числительные, имея большой семантический потенциал, участвуют в актуализации оценочного смысла в агрономическом дискурсе.

Известно, что единицы языка связаны своими значениями не только с реальными объектами окружающего мира, но и с пользователем языка. Признание данного тезиса в плане языковой семантики способствует выявлению в значении термина, являющегося инструментом доступа к знанию о мире, смысловых компонентов, актуализирующих аксиологическую значимость описываемых объектов и вместе с тем оценочное отношение создателя дискурса к ним в рамках дихотомии «хорошо – плохо». Следовательно, с помощью оценочных смыслов термина может быть выражено мнение исследователя и вместе с тем оценка изучаемого объекта. Так, обратимся к термину e*rosion* из фрагмента дискурса, приведенного выше. *Erosion* определяется как «a process in which soil … is gradually damaged and removed by the waves, rain, or wind, or the result of this action» и «the landscape is marked by gullies and ravines formed by soil erosion» [15]. Использование термина e*rosion* позволяет автору статьи выразить негативную оценку существующего состояния почвы, влияющего на рост растений. Совершенно очевидно, что через оценочные смыслы термина выражается мнение исследователя, научная ценность изучаемого объекта и дальнейшее развертывание смысловой структуры фрагмента дискурса или дискурса в целом.

Таким образом, проанализированный материал показал, что каждая научная работа, посвященная вопросам выращивания культур, представляя отдельный агрономический дискурс, не организуется произвольно сама по себе, а создается по единой стандартной схеме, которой явно или неявно придерживаются все авторы. В основе стандартной схемы выявлена структура, в которой последовательное сочетание таких частей, как презентация или постановка проблемы, осмысление существующего положения дел или старого, его оценки и предварительное конструирование нового, новых данных и научных результатов приводит к порождению агрономического дискурса.

Все части выявленной структуры соединены не только последовательной связью друг с другом, но и их включением в единый для всех непрерывно работающий механизм оценивания. В этом проявляется динамичный характер мышления автора работы и вместе с тем его оценочной деятельности. Взаимосвязь между составными частями выявленной структуры необходима для каждой из них. Ни постановка проблемы, обсуждаемой в дискурсе, ни осмысление положения дел или старого, ни его оценка, ни предвосхищение нового и ни представление результатов не могут в своей изолированности отразить весь механизм оценочной деятельности автора. Это дается в сложном взаимодействии друг с другом, в результате которого имеет место беспрерывное становление оценочного смысла, обогащаемого за счет новых и новых оттенков на протяжении всего дискурса. Порождение оценочного смысла и его динамика обусловлены следующими факторами. Во-первых, дискретностью и одновременно континуальностью оценочного смысла в каждой части выявленной структуры. Это позволяет любой ее предшествующей части, не отходя полностью на задний план, ограничить и направить семантическое пространство, на котором происходит движение оценочного смысла, поскольку новое может иметь не только детерминированный предыдущей частью характер, но и вероятностный. Во-вторых, все части структуры представляют собой место возникновения и локализации оценочного смысла. В-третьих, динамика оценочного смысла в дискурсе обусловлена смысловыми пересечениями между частями выявленной структуры. В-четвертых, в актуализации оценочного смысла дискурса участвуют лексические единицы, синтаксические словосочетания, термины, аккумулируя интегративный оценочный смысл, являющийся фундаментальной основой дискурса. Оценочный смысл дискурса – это результат смысловых пересечений как в пределах каждой части структуры, так и между ними в дискурсивном пространстве. Всё сказанное выше позволяет рассматривать оценочность в качестве базового когнитивного механизма конструирования агрономического дискурса.

Таким образом, цель исследования достигнута, все задачи последовательно решены, обоснована научная новизна. Результаты настоящего исследования вносят определенный вклад в дальнейшую разработку агрономического дискурса и теории оценочности. Перспектива дальнейших изысканий видится в анализе и осмыслении оценочности как когнитивного механизма конструирования других типов дискурса.

Библиографический список

1. Карипиди А.Г. *Агрономический дискурс: понятийно-терминологические и концептуальные основания.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
2. Бердяев Н.А. *Моё философское миросозерцание*. Available at: https://xpa-spb.ru/libr/-Berdyaev-pro-et-contra-kniga-1/23-Berdyaev-moe-filosofskoe-mirosozercanie.pdf
3. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.
4. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции. *Новое в зарубежной лингвистике*. Выпуск 13: Логика и лингвистика (Проблемы референции). Москва: Радуга, 1982: 5–40.
5. Колшанский Г.В. *Соотношение субъективных и объективных факторов в языке.* Серия «Лингвистическое наследие XX века». Москва: Наука, 2005.
6. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Институт языкознания: Языки славянской культуры, 2004.
7. *A review of Best Management Practices for potato crop*. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772375523000503?__cf_chl_f_tk=6U9SXBcO1wzQ86IYzmOdPnJ3IG2VIyxWoKxRtpRw7mU-1783300524-1.0.1.1-bqpVL9QK86M69L70g_6cdjgeiGSKH
8. Есперсен О. *Философия грамматики.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.
9. *The impact of soil quality on plant growth and crop yields*. Available at: https://www.irjmets.com/uploadedfiles/paper/issue_3_march_2024/50204/final/fin_irjmets1710393514.pdf
10. To maximize. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0/maximize

11. To improve. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%improve
12. Need. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/need
13. *Plant Growth and Development*. Available at: https://biology.eflora.co.in/plant-growth-and-development/
14. To require. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/require/
15. Eroision. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/erosion

References

1. Karipidi A.G. *Agronomicheskij diskurs: ponyatijno-terminologicheskie i konceptual'nye osnovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.
2. Berdyaev N.A. *Moe filosofskoe mirosozercanie*. Available at: https://xpa-spb.ru/libr/-Berdyaev-pro-et-contra-kniga-1/23-Berdyaev-moe-filosofskoe-mirosozercanie.pdf
3. Gumbol'dt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: OAO IG «Progress», 2000.
4. Arutyunova N.D. Lingvisticheskie problemy referencii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vypusk 13: Logika i lingvistika (Problemy referencii). Moskva: Raduga, 1982: 5-40.
5. Kolshanskij G.V. *Sootnoshenie sub`ektivnyh i ob`ektivnyh faktorov v yazyke.* Seriya «Lingvisticheskoe nasledie XX veka». Moskva: Nauka, 2005.
6. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Institut yazykoznaniya: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
7. *A review of Best Management Practices for potato crop*. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772375523000503?__cf_chl_f_tk=6U9SXBcO1wzQ86IYzmOdPnJ3IG2VIyxWoKxRtpRw7mU-1783300524-1.0.1.1-bqpVL9QK86M69L70g_6cdjgeiGSKH
8. Espersen O. *Filosofiya grammatiki.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.
9. *The impact of soil quality on plant growth and crop yields*. Available at: https://www.irjmets.com/uploadedfiles/paper/issue_3_march_2024/50204/final/fin_irjmets1710393514.pdf
10. To maximize. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0/maximize
11. To improve. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%improve
12. Need. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/need
13. *Plant Growth and Development*. Available at: https://biology.eflora.co.in/plant-growth-and-development/
14. To require. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/require/
15. Eroision. *Merriam-Webster.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/erosion

Статья поступила в редакцию 16.08.26

УДК 81'25:811.161.1'367.622:811.581'367.622

Cui Qianqian, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1944682862@qq.com*

ANALYSIS OF THE RUSSIAN-CHINESE CORPUS OF MEASUREMENT UNITS: GRAMMATICAL MODELS AND TRANSLATION CORRESPONDENCES. Measurement units are commonly regarded as the least problematic zone of the Russian-Chinese lexicon for translation, since the metric system is formally identical in both languages and appears to permit direct substitution of an equivalent term. This assumption is examined on the material of the Russian-Chinese parallel corpus of the National Corpus of the Russian Language. Russian is a flective language in which a numeral combines with a noun directly; Chinese is a classifier language in which a measure word is structurally obligatory between numeral and noun. The unresolved question concerns the status of the unit of measurement within this system: whether it behaves as an ordinary Chinese classifier, grammatically obligatory but semantically empty, or retains a degree of lexical fullness comparable to Russian nominal measure words. Existing contrastive grammars of nominal quantification describe the classifier system as a whole and rarely isolate metrological units as a distinct case. On the basis of 612 sentence contexts drawn from the fiction and periodical sections of the corpus, four types of translation correspondence are proposed; the boundaries between these types are not always distinct, and a number of contexts could not be classified unambiguously. Historical, non-metric units – the Chinese jin, li, mu, or the Russian pood and versta – constitute a separate problem: their conversion into metric equivalents resolves the numerical side of translation while gradually erasing the cultural connotation carried by the original unit. The sample is not statistically representative of translation practice as a whole, and the resulting figures are interpreted accordingly.

Keywords: **measurement units, Russian-Chinese parallel corpus, nominal quantification, Chinese classifiers, contrastive linguistics, corpus linguistics, translation correspondence, metric system, measure words**

Цуй Цяньцянь*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail 1944682862@qq.com*

АНАЛИЗ РУССКО-КИТАЙСКОГО КОРПУСА ЕДИНИЦ ИЗМЕРЕНИЯ: ГРАММАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ

Единицы измерения принято рассматривать как наименее проблемную зону русско-китайской лексики применительно к переводу: метрическая система формально едина для обоих языков, что создаёт впечатление прямой подстановки эквивалента. Данное предположение проверяется на материале русско-китайского параллельного корпуса Национального корпуса русского языка. Русский язык относится к флективному типу, и числительное сочетается с существительным непосредственно; китайский язык относится к классификаторному типу, и между числительным и существительным структурно обязательно присутствует счётное слово. Нерешённым остаётся вопрос о статусе единицы измерения внутри этой системы: ведёт ли она себя как рядовой китайский классификатор, грамматически обязательный, но семантически опустошённый, или сохраняет лексическую полнозначность, сближающую её с русским счётным существительным. Существующие сопоставительные грамматики именной количественности описывают систему классификаторов в целом и редко выделяют метрологические единицы в качестве отдельного случая. На материале 612 контекстов, извлечённых из художественного и публицистического подкорпусов, предложена типология из четырёх типов переводческих соответствий; границы между ними не всегда отчётливы, и часть контекстов не поддаётся однозначной классификации. Самостоятельную проблему составляют традиционные неметрические единицы измерения: китайские цзинь, ли, му, русские пуд и верста. Их пересчёт в метрические эквиваленты снимает числовую сторону перевода, но постепенно стирает культурную окраску, которую нёс исходный знак. Выборка не является статистически репрезентативной для переводческой практики в целом, и приводимые количественные данные интерпретируются с учётом этого ограничения.

Ключевые слова: **единицы измерения, русско-китайский параллельный корпус, именная количественность, китайские классификаторы, сопоставительная лингвистика, корпусная лингвистика, переводческое соответствие, метрическая система, счётные слова**

Единицы измерения принято считать наименее проблемной частью лексики при переводе между русским и китайским языками. Метрическая система, закреплённая Метрической конвенцией 1875 года, формально едина для обеих стран, что создаёт впечатление, будто перевод количественно-именных конструкций с единицами измерения сводится к прямой подстановке эквивалента.

Данное впечатление, однако, не подтверждается при более пристальном рассмотрении грамматической структуры этой зоны лексики. В китайском языке между числительным и исчисляемым существительным в норме обязательно должно стоять счётное слово, что подробно описано в контрастивных исследованиях [1; 2]. Нерешённым остаётся вопрос о статусе единицы измерения внутри данной системы: ведёт ли она себя как рядовой классификатор, грамматически обязательный, но семантически опустошённый, или сохраняет лексическое значение в степени, сближающей её с русским счётным существительным. Указание на возможный ответ содержится в литературе, однако носит характер попутного наблюдения, а не самостоятельно разработанного результата.

Цзян Юнминь, сопоставляя средства выражения именной количественности в русском языке на фоне китайского, отмечает, что китайские счётные слова в целом десемантизированы и обязательны, за исключением единиц измерения [3]. Данное наблюдение сформулировано в виде одной фразы и не получает дальнейшего развития в рамках работы, посвящённой иному кругу вопросов: числительным один, два и половина. Настоящая статья ставит целью проверить это наблюдение на материале, не использованном в указанной работе: на дан-

ных параллельного корпуса, фиксирующего конкретные переводческие решения, а не только теоретически возможные соответствия.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием специальных работ, в которых метрологическая лексика была бы выделена из общего массива китайских счётных слов и рассмотрена как самостоятельный объект корпусного анализа; данный пробел ощутим на фоне возросшего объёма русско-китайского перевода в технической, деловой и научной сферах, где обозначенная зона лексики используется постоянно, но описана фрагментарно.

Цель исследования состоит в том, чтобы установить на материале параллельного корпуса, в какой мере единицы измерения демонстрируют иное грамматическое поведение по сравнению с обычными китайскими классификаторами, и определить, каким образом это расхождение отражается в переводческих решениях.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи исследования:

1) обобщить теоретические представления о месте единиц измерения в системе именной количественности русского и китайского языков;

2) описать принципы формирования выборки контекстов с единицами измерения на материале русско-китайского параллельного корпуса Национального корпуса русского языка;

3) выявить грамматические модели оформления единиц измерения и сопоставить их с общей китайской моделью «числительное + классификатор + существительное»;

4) построить и апробировать типологию переводческих соответствий единиц измерения;

5) охарактеризовать перевод традиционных неметрических единиц измерения как самостоятельную переводческую проблему.

Объектом исследования выступают единицы измерения длины, массы, объёма и площади в русских и китайских текстах, предметом – грамматические модели их оформления и переводческие соответствия между ними, выявляемые на материале параллельного корпуса.

Методологическую основу составили метод сплошной выборки, сопоставительно-типологический анализ, компонентный анализ семантики счётных слов и единиц измерения, а также количественный метод как вспомогательный, применяемый для описания частотности выявленных моделей.

Научная новизна исследования состоит в том, что единицы измерения впервые становятся самостоятельным предметом корпусного анализа, а не рассматриваются как частный случай более общей категории китайских классификаторов; предложенная типология переводческих соответствий представляет собой рабочий аналитический инструмент, требующий дальнейшей проверки на большем массиве данных.

Теоретическая значимость заключается в уточнении места метрологической лексики в функционально-семантическом поле количественности.

Практическая значимость состоит в возможности использовать результаты в практике перевода, в преподавании русского языка как иностранного китайским учащимся и при разработке двуязычных словарных и терминологических материалов.

Категория количества и единицы измерения в русском и китайском языках: теоретические основания

Категория количества относится к числу базовых понятийных категорий человеческого мышления. Реформатский отмечал, что число неотделимо от языка и мышления в целом: без числа немыслима не только наука, но и любое отношение к жизни [4]. В отечественной русистике данное положение получило системную разработку в рамках функциональной грамматики: в коллективной монографии под редакцией Бондарко количественность рассматривается как функционально-семантическое поле, объединяющее разноуровневые средства выражения: морфологические, словообразовательные, лексические и синтаксические на основе общности выполняемой ими квантитативной функции [5]. Такой подход продуктивен для сопоставительных исследований, поскольку позволяет сравнивать разноструктурные языки не по формальному, а по функциональному основанию: не по наличию тех или иных грамматических категорий, а по тому, какими средствами выражается одно и то же значение.

Применительно к русско-китайскому сопоставлению данный подход последовательно реализован в диссертационном исследовании Цзян Юнминь [3]; близкая по предмету, хотя более узкая по материалу работа принадлежит Ван Минци, рассмотревшему выражение количества в русском языке с позиции носителя китайского языка [6]. Общий вывод обеих работ состоит в том, что китайский классификатор в среднем в значительно большей степени служебен, чем русское счётное существительное. Служебный характер китайских классификаторов был описан ещё в классическом исследовании Драгунова, посвящённом морфологическому строю китайского языка [7]. С тех пор устойчиво признаётся, что между числительным и исчисляемым существительным в китайском языке в норме обязательно должно стоять счётное слово, выбор которого определяется семантическим классом предмета, а иллюстративное распределение классификаторов по этим классам традиционно включается в практические курсы китайского языка [8]. Более подробное и современное описание данной системы содержится в работах Тань Аошуан [2] и Хэ Цзе [1].

У Цзян Юнминь содержится наблюдение, заслуживающее отдельного рассмотрения. Русские счётные существительные *штука, пара, метр, килограмм* выполняют ту же функцию, что и китайские классификаторы, то есть служат показателем единицы счёта или измерения. Различие состоит в том, что для русских единиц характерна полнозначность и факультативность употребления, тогда как для китайских счётных слов в целом типична служебность и обязательность, за исключением единиц измерения [3]. Данное исключение обозначено в тексте единственной фразой и далее не разворачивается, поскольку не составляет предмета указанной работы. Остаётся неясным, распространяется ли это исключение на все контексты употребления единиц измерения или ограничивается лишь их частью; природа этой границы не установлена.

Формально единица измерения занимает в китайском предложении ту же синтаксическую позицию, что и обычный классификатор: числительное присоединяется к существительному, обозначающему измеряемый объект, при посредстве единицы измерения. Семантически, однако, единицы измерения отличаются от классификаторов типа 个 (gè) или 条 (tiáo), которые сами по себе не обозначают самостоятельного понятия и полностью десемантизированы. Единицы измерения 米 (метр), 公斤 (килограмм), 升 (литр) являются полнозначными существительными, обозначающими конкретную культурно и научно определённую величину. Данное свойство сближает их с русскими счётными существительными типа *метр, килограмм, литр*, которые в русском языке также являются полнозначными существительными, требующими родительного падежа исчисляемого объекта (*три метра ткани, пять килограммов муки*); в китайском языке единица измерения, в отличие от классификатора, допускает самостоятельное употребление вне количественно-именной конструкции.

Дополнительный аргумент связан не с количественностью как таковой, а со смежной категорией референции. Акимова показывает, что русское существительное в форме единственного числа не требует уточнения определённости: *я читаю книгу* интерпретируется однозначно и без артикля, тогда как китайское существительное вне количественно-именной конструкции остаётся референциально неопределённым и нуждается в дополнительных показателях [9]. Единица измерения такой показатель создаёт сама по себе: конструкция *тремя килограммами риса* однозначно определяет референцию в обоих языках. Изложенное позволяет предположить, что единицы измерения образуют зону, в которой два разноструктурных языка используют сопоставимые способы кодирования количества; степень этого сходства и его устойчивость в различных типах контекстов проверяются далее на корпусном материале.

Материал и методика корпусного исследования

Материалом исследования послужил русско-китайский параллельный корпус, размещённый в составе Национального корпуса русского языка [10]. Это выровненный на уровне предложений двуязычный корпус, включающий как переводы китайских текстов на русский язык, так и переводы русских текстов на китайский. Построение подобных корпусов сопряжено с дополнительными трудностями, связанными с различием систем письма: при переводе объём текста на китайском и на русском языке существенно расходится, что требует дополнительного выравнивания сегментов. Общая структура и принципы построения такого рода корпусов подробно описаны Тао Юанем и Захаровым [11].

Таблица 1

Состав корпусной выборки по типам единиц измерения

Тип единицы измерения	Примеры	Количество контекстов	Доля от выборки, %
Единицы длины	метр, километр, вершок / 米, 公里, 里	187	30,6
Единицы массы	килограмм, тонна, пуд / 公斤, 吨, 斤	164	26,8
Единицы объёма	литр, ведро / 升, 加仑	96	15,7
Единицы площади	квадратный метр, десятина / 平方米, 亩	71	11,6
Единицы времени в измерительной функции	час пути, сутки хода	58	9,5
Прочие (температура, скорость и др.)	градус, километр в час	36	5,9
Всего	-	612	100,0

Примечание. Таблица составлена автором по результатам сплошной выборки из русско-китайского параллельного корпуса [10].

Отбор материала проводился методом сплошной выборки из художественного и публицистического подкорпусов: последовательно просматривались выровненные пары предложений, и в выборку включался любой контекст, в котором хотя бы в одном из двух языков присутствовала количественно-именная конструкция с единицей длины, массы, объёма, площади либо в измерительной, а не собственно временной функции времени. Из выборки исключались случаи, в которых числовое значение относилось к денежным единицам, поскольку функционирование названий валют в системе именной количественности имеет самостоятельную специфику, требующую отдельного рассмотрения. В результате была сформирована выборка объёмом 612 параллельных контекстов.

Границы применимости данной выборки должны быть оговорены отдельно. Она репрезентативна для художественных и публицистических текстов, вошедших в состав корпуса на момент обращения к нему, но не может считаться репрезентативной для всего массива русско-китайских переводов в целом: техническая и нормативная документация, в которой единицы измерения могут функционировать иначе, представлена в открытых корпусах ограниченно и в настоящей выборке не отражена. Кроме того, каждое решение в выборке отражает практику конкретного переводчика, которая могла определяться не только языковой нормой, но и индивидуальными предпочтениями, требованиями конкретного издания или редакторской правкой. Приводимые далее количественные данные следует поэтому рассматривать не как описание переводческой нормы, а как фиксацию устойчивой тенденции на ограниченном материале.

Грамматические модели оформления единиц измерения в русском и китайском языках

Материал в целом подтверждает положение, сформулированное в предыдущем разделе как гипотеза: единица измерения в китайском языке синтаксически ведёт себя как классификатор, занимая позицию между числительным и существительным, но семантически сохраняет статус полнозначного слова. Базовая китайская модель количественно-именной конструкции с единицей измерения имеет вид «числительное + единица измерения + измеряемое существительное» без дополнительного классификатора: 三公斤米 (sān gōngjīn mǐ, буквально «три килограмм рис») переводится как *три килограмма риса*. Дополнительный классификатор в этой конструкции не требуется, поскольку единица измерения сама выполняет его функцию. Данная особенность отличает её от конструкции с обычным существительным, где классификатор обязателен даже при семантически ясном контексте: 三个学生 (sān gè xuésheng – *три студента*) требует классификатора 个 независимо от контекста.

Русская модель «числительное, согласованная с ним единица измерения и измеряемый объект в родительном падеже» структурно почти зеркально повторяет китайскую по составу компонентов, хотя реализуется иными грамматическими средствами: согласованием и падежным управлением вместо линейного примыкания. Ср. *три метра ткани, пять килограммов муки*. Данное сходство трёхчленной формулы, по-видимому, лежит в основе наблюдения Цзян Юнминь о том, что единицы измерения представляют собой наиболее предсказуемую зону перевода количественных конструкций между двумя языками [3]. Предсказуемость такого рода, однако, не означает полного тождества моделей.

Расхождения между моделями группируются в нескольких зонах, не равнозначных по степени регулярности. Наиболее заметное из них касается оформления приблизительности. Русский язык выражает данное значение предложной конструкцией: *около трёх метров, свыше пяти килограммов*. Китайский язык присоединяет показатель приблизительности непосредственно к единице измерения постпозитивно: 三米多 – «три метра с лишним». При переводе это требует не подстановки, а перестройки конструкции: порядок компонентов изменяется, что предполагает трансформацию, а не прямое соответствие.

Иначе, но также устойчиво проявляется расхождение, связанное с числительными *один* и *половина*. Китайское 一 при этих числительных факультативно утрачивает часть самостоятельности, тогда как русская форма единственного числа единицы измерения (*один метр*) сохраняет полную парадигму согласования. Семантика соответствующих форм в русском языке подробно рассмотрена Ляшевской [12]. Данное расхождение отмечено и в более общем сопоставительном материале, посвящённом выражению значений *‘один’* и *‘половина’* [1]. Применительно к единицам измерения оно проявляется особенно наглядно, поскольку затрагивает величину, которая по своей функции должна быть наиболее нейтральной точкой отсчёта.

Отдельного упоминания заслуживают составные единицы измерения: *квадратный метр* в русском языке остаётся аналитическим сочетанием, тогда как китайское 平方米 (píngfāngmǐ) образует единое сложное слово. Данное расхождение относится не к грамматике, а к словообразованию, вследствие чего переводческое соответствие в этом случае носит скорее лексический, чем структурный характер; провести строгую границу между двумя типами соответствия при разметке материала удавалось не во всех случаях.

Наконец, эллипсис измеряемого существительного при сохранении единицы измерения *прошёл уже три километра* без указания объекта измерения зафиксирован в русских контекстах заметно чаще (14,2% выборки), чем в китайских соответствиях (6,1%). Данное различие можно объяснить более жёсткими требованиями китайского синтаксиса к эксплицитному оформлению количественно-именной группы; вместе с тем нельзя исключить, что оно связано не со спецификой единиц измерения, а с более общей терпимостью русской разговорной речи к эллипсису независимо от предметной области. Разграничить эти два объяснения на имеющемся материале не удалось.

Типология переводческих соответствий и их частотность

На основе анализа выборки построена рабочая типология переводческих соответствий единиц измерения, включающая четыре типа. Данная типология не является исчерпывающим классификатором всех возможных переводческих решений; она представляет собой аналитический инструмент, систематизирующий материал для последующего более детального кодирования.

Преобладание первого типа (65,0%) подтверждает выдвинутую гипотезу о единицах измерения как зоне относительной конвергенции: в двух третях случаев переводчик мог ограничиться точной, структурно предсказуемой подстановкой. Существенная доля контекстов (34,9%), однако, потребовала того или иного отступления от буквального соответствия, и именно эта часть выборки представляет наибольший интерес для описания системы, поскольку демонстрирует случаи, в которых прямое соответствие не срабатывает. Третий тип, связанный с заменой традиционной единицы измерения, рассматривается отдельно в следующем разделе, поскольку относится не столько к грамматике, сколько к переводческой и редакторской практике.

Таблица 2

Типология переводческих соответствий единиц измерения

Тип соответствия	Признак	Пример модели
1. Полное структурное соответствие	Единица измерения и грамматическая модель совпадают в обоих текстах без трансформаций	пять метров – 五米
2. Соответствие с грамматической трансформацией	Единица измерения совпадает, но порядок компонентов или показатель приблизительности требует перестройки конструкции	около трёх километров – 三公里左右
3. Замена традиционной единицы метрической (или наоборот)	Единица измерения одного языка заменяется при переводе на функционально близкую единицу другой системы либо сохраняется с пояснением	два цзиня муки – около одного килограмма муки
4. Опущение или обобщение	Точная единица измерения заменяется приблизительным количественным показателем без сохранения метрологической точности	прошёл несколько ли – прошёл довольно долгий путь

Таблица 3

Частотность типов переводческих соответствий в выборке (n = 612)

Тип соответствия	Количество контекстов	Доля от выборки, %
Тип 1. Полное структурное соответствие	398	65,0
Тип 2. Соответствие с грамматической трансформацией	71	11,6
Тип 3. Замена традиционной единицы метрической	84	13,7
Тип 4. Опущение или обобщение	59	9,6
Всего	612	100,0

Примечание. Таблица составлена автором по результатам анализа корпусной выборки; отнесение контекста к тому или иному типу проводилось вручную и допускает пограничные случаи.

Традиционные единицы измерения как самостоятельная переводческая проблема

Наряду с метрической системой в китайском языке, в первую очередь в художественных текстах, отражающих традиционный быт, в исторической прозе и в разговорной речи сохраняется система традиционных единиц измерения: 里 (ли, мера длины), 尺 (чи), 斤 (цзинь, мера массы), 亩 (му, мера площади). Гуань Хаоюань с соавторами показывают, что традиционные китайские меры складывались на протяжении многих веков и были связаны не только с измерением, но и с устройством государства и общества, а часть из них (цзинь, лян) используется параллельно с метрической системой до настоящего времени [13]. О сохранении традиционных мер как элемента китайской языковой картины мира пишет также Тань Аошуан [14]. Сопоставимая ситуация характерна и для русского языка, в котором сохраняются такие единицы, как *верста, аршин, пуд, десятина*; они не входят в действующую метрическую систему, но остаются культурно и стилистически значимыми, в особенности применительно к текстам о дореволюционной России.

Перевод традиционной единицы измерения представляет собой задачу, решение которой определяется не грамматической нормой, а редакторской стратегией в каждом конкретном случае. Один из возможных путей состоит в сохранении исходной единицы с пояснением: *два цзиня муки* с указанием на то, что цзинь примерно равен пятистам граммам; данное решение сохраняет культурную окраску текста, но требует дополнительного усилия со стороны читателя. Другой путь – прямой пересчёт в метрическую систему: *около одного килограмма муки*; такое решение облегчает восприятие количественной информации, однако устраняет историко-культурную окраску единицы измерения и может создавать ложное впечатление точности там, где традиционная мера изначально была приблизительной. Третий, промежуточный вариант заключается в сохранении единицы измерения с указанием приблизительного метрического эквивалента непосредственно в тексте; данное решение объединяет точность и культурную окраску ценой увеличения объёма текста, что затруднительно, например, в стихотворном переводе или в сжатом газетном сообщении.

В собранной выборке доля контекстов с традиционными единицами измерения составила 84 случая (13,7% выборки; тип 3 в таблице 3). Из них в 52 случаях (61,9% подгруппы) избрана стратегия метрического пересчёта, в 21 случае (25,0%) – сохранение традиционной единицы с пояснением, в 11 случаях (13,1%) единица измерения опущена в пользу обобщённого количественного показателя. Данные цифры отражают решения по ограниченной выборке и не могут быть распространены на переводческую практику в целом. Если, однако, обозначенная тенденция не является случайностью выборки, она указывает на постепенное вытеснение метрической унификацией культурного следа традиционной меры, происходящее незаметно, поскольку каждое отдельное решение выглядит обоснованным в границах конкретного текста.

Результаты исследования не позволяют утверждать, что предложенная типология переводческих соответствий исчерпывающе описывает переводческую практику работы с единицами измерения. Выборка ограничена по объёму и жанровому составу, а отнесение отдельных контекстов к тому или иному типу соответствия в ряде случаев носило пограничный характер и не может считаться полностью формализуемым. Данное ограничение не устраняется методом и должно быть указано прямо.

Вместе с тем общая тенденция, установленная на материале 612 контекстов, согласуется с наблюдением Цзян Юнминь, сделанным без опоры на корпусные данные [3]. Данное совпадение не является само по себе доказательством: наблюдение, полученное на ином материале и подтверждённое в настоящем исследовании, может быть верным по существу, но может также отражать сходство типов текстов, использованных в обеих работах. Разграничить эти два объяснения возможно лишь на материале иной природы – технической документации или устного в том числе синхронного перевода, где переводческое решение принимается в условиях, отличных от письменного перевода.

Основной содержательный результат состоит в том, что единицы измерения не могут быть механически включены в общее описание китайских счётных слов как класса грамматически служебных десемантизированных единиц. Они образуют особую подсистему, поведение которой в переводе ближе к поведению полнозначных существительных, чем к поведению классификаторов типа 个 или 条, хотя граница между этими двумя типами поведения, как показано выше, не является абсолютной.

Итак, обобщим основные результаты исследования. Единицы измерения занимают в системе именной количественности русского и китайского языков промежуточное положение: формально подчиняясь китайской модели «числительное + классификатор + существительное», они семантически ведут себя иначе, чем классификатор в узком смысле слова. Цель исследования достигнута: описаны грамматические модели оформления единиц измерения в русском и китайском языках, построена и апробирована типология из четырёх типов переводческих соответствий, традиционные единицы измерения выделены как самостоятельная, не сводимая к метрическим, переводческая проблема.

Единицы измерения образуют зону частичной конвергенции разноструктурных языков: доля полных структурных соответствий в выборке составила 65,0%, что заметно выше показателей, характерных для перевода конструкций с обычными китайскими классификаторами по данным сопоставительной литературы [2; 3]. Расхождения между языками группируются вокруг оформления приблизительности, особых числительных *‘один’* и *‘половина’*, составных единиц измерения и эллипсиса измеряемого объекта; для последнего случая однозначное объяснение установить не удалось, поскольку различить влияние специфики единиц измерения и общих свойств разговорного регистра на данном материале не представляется возможным. Традиционные единицы измерения образуют самостоятельную переводческую проблему, решение которой определяется редакторской стратегией, а не грамматическим правилом; в собранном материале преобладает стратегия метрического пересчёта, что указывает на риск постепенной утраты историко-культурной окраски количественных описаний при переводе.

Перспективным направлением дальнейшего развития темы представляется расширение корпусной базы за счёт научно-технической и нормативной документации, где употребление единиц измерения строго регламентировано; сопоставление переводческих решений в текстах разных периодов для проверки гипотезы о смещении нормы в сторону метрической унификации; а также автоматизация разметки количественно-именных конструкций, что позволило бы перейти от иллюстративного описания к статистически представительному.

Результаты исследования адресованы специалистам в области сопоставительного языкознания и корпусной лингвистики, преподавателям русского языка как иностранного, работающим с китайской аудиторией, преподавателям китайского языка в русскоязычной аудитории, а также письменным и устным переводчикам, работающим с научно-технической, публицистической и художественной русско-китайской документацией. Вопрос о том, требуется ли для этих групп единая типология переводческих соответствий или несколько различающихся, специфичных для конкретной сферы применения, остаётся открытым и может составить предмет отдельного исследования.

Библиографический список

1. Хэ Ц. *Исследование счётных слов современного китайского языка*. Пекин: Национальное издательство (民族出版社), 2001.
2. Тань А. *Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка)*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
3. Цзян Ю. *Средства выражения именной количественности в современном русском языке: на фоне китайского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
4. Реформатский А.А. Число и грамматика. *Вопросы грамматики*: сборник статей к 75-летию акад. И.И. Мещанинова. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1960: 384–400.
5. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность.* Санкт-Петербург: Наука, 1996.
6. Ван Минци. *Выражение количества в русском языке (с позиции носителя китайского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пенза, 2004.
7. Драгунов А.А. *Исследования по грамматике современного китайского языка. Ч. 1: Части речи*. Москва, Ленинград: Издательство АН СССР, 1952.
8. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. *Практический курс китайского языка*: в 2 т. Москва: Муравей, 2002; Т. 1.
9. Акимова И.И. Субстантивная количественность и референциональный статус имени в русском и китайском языках. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; № 10 (74): 102–106.
10. Русско-китайский параллельный корпус. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruzhcorp.ruscorpora.ru
11. Тао Ю., Захаров В.П. Разработка и использование параллельного корпуса русского и китайского языков. *НТИ*. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2015; № 4: 18–29.
12. Ляшевская О.Н. *Семантика русского числа*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
13. Гуань Х., Пан Ц., Чжан Ц., Ян Х. Прошлое и настоящее китайской единицы массы. *Парадигма: философско-культурологический альманах*. 2024; № 41.
14. Тань А. *Китайская картина мира: язык, культура, ментальность*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.

References

1. H`e C. *Issledovanie schetnyh slov sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Nacional’noe izdatel’stvo (民族出版社), 2001.
2. Tan’ A. *Problemy skrytoj grammatiki: sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyuschego stroya (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul’tury, 2002.
3. Czyan Yu. *Sredstva vyrazheniya imennoj kolichestvennosti v sovremennom russkom yazyke: na fone kitajskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Reformatskij A.A. Chislo i grammatika. *Voprosy grammatiki*: sbornik statej k 75-letiyu akad. I.I. Meschaninova. Moskva, Leningrad: Izdatel’stvo AN SSSR, 1960: 384-400.

5. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Kachestvennost'. Kolichestvennost'*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
6. Van Minci. *Vyrazhenie kolichestva v russkom yazyke (s pozicii nositelya kitajskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Penza, 2004.
7. Dragunov A.A. *Issledovaniya po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka. Ch. 1: Chasti rechi*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1952.
8. Kondrashevskij A.F., Rumyanceva M.V., Frolova M.G. *Prakticheskij kurs kitajskogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Muravej, 2002; T. 1.
9. Akimova I.I. Substantivnaya kolichestvennost' i referencional'nyj status imeni v russkom i kitajskom yazykah. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 10 (74): 102-106.
10. Russko-kitajskij parallel'nyj korpus. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruzhcorp.ruscorpora.ru
11. Tao Yu., Zaharov V.P. Razrabotka i ispol'zovanie parallel'nogo korpusa russkogo i kitajskogo yazykov. *NTI*. Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy. 2015; № 4: 18-29.
12. Lyashevskaya O.N. *Semantika russkogo chisla*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
13. Guan' H., Pan C., Chzhan C., Yan H. Proshloe i nastoyaschee kitajskoj edinicy massy. *Paradigma: filosofsko-kul'turologicheskij al'manah*. 2024; № 41.
14. Tan' A. *Kitajskaya kartina mira: yazyk, kul'tura, mental'nost'*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.08.26

УДК 821.112.2

Sharypina T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Literature, National Research Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: swawa@yandex.ru*

"IPHIGENIA IN TAURIS" BY GOETHE AND THE GERMANY THEATRE IN THE "NACHWENDE" EPOCH. The article analyzes stage design and intermedial discourse based on transformations of the plot about Iphigenia from the late 20th–21st centuries, which stand out vividly thanks to comparing with Goethe's drama "Iphigenia in Tauris". It contributes upon productive comprehension how constant components of myth are perceived in the social and cultural context of the United Germany. The reception and interpretation of the image of Iphigenia are traced from its embodiment in the precedent text of Goethe, which represents the ideas of the Weimar Classicism era, through the process of historical turning point to the Germany modern literature and theatre. It allows filling the ancient mythological image with relevant content and modulating its perception not only by a reader, but also by a viewer. Art of the 20th – early 21st centuries has been becoming more visual. Appearance of new synthetic media arts, new forms of their interaction requires new analytical approaches to understanding them in diverse national models of pictures of the world within the multiculturalism epoch.

Keywords: **Nachwendeliteratur ("literature after the turn"), "Ossi" and "Wessi", myth, Electra, Iphigenia, transformation, reception, interpretation, mythological image the problem of tradition and innovation**

Т.А. Шарыпина*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. зарубежной литературы, ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: swawa@yandex.ru*

«ИФИГЕНИЯ В ТАВРИДЕ» ГЁТЕ И ТЕАТР ГЕРМАНИИ ЭПОХИ «NACHWENDE»

В данной статье рассматривается сценография и интермедиальный дискурс в трансформациях сюжета об Ифигении конца XX–XXI вв., ярко высвечивающихся при сравнении с драмой Гёте «Ифигения в Тавриде». Это способствует продуктивному осмыслению рецепции константных компонентов мифа в социокультурном контексте объединенной Германии. Прослеживается рецепция и интерпретация образа Ифигении от его воплощения в прецедентном тексте Гёте, воплощающем идеи эпохи Веймарского классицизма, через процесс исторического перелома к современной литературной и театральной составляющей Германии. Это позволяет наполнять древний мифологический образ злободневным содержанием и варьировать его восприятие не только читателем, но и зрителем. Искусство XX – начала XXI века становится более визуализированным. Появление новых синтетичных видов медиаискусств, новых форм их взаимодействия требует новых аналитических подходов к их постижению в различных национальных моделях картины мира эпохи мультикультурализма.

Ключевые слова: «**литература после поворота» (Nachwendeliteratur), «Ossi» и «Wessi», миф, Электра, Ифигения, трансформация, рецепция, интерпретация, мифологический образ, проблема традиции и новаторства**

События, связанные с объединением Германии 1989–1990 гг., получили неоднозначную оценку в немецкой социокультурной среде. Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что в настоящее время наблюдается всплеск интереса в гуманитарных исследованиях, посвященных проблемам смены социокультурных эпох в Германии, к произведениям искусства, объединённых понятиями «Wendeliteratur» и «Nachwendeliteratur». Это прежде всего связано с вопросами, касающимися самоидентификации Ossi – бывших жителей Германской Демократической Республики (ГДР), размышления об исторической судьбе которой становится основным содержанием вновь созданных произведений. Обращает на себя внимание многообразие терминов, обозначающих этапы развития и эволюции новейшей немецкой литературы обозначенной тематики. Интересен уже сам внутренний смысл этих обозначений, вводимых гуманитариями Германии: «Post-Wende-Literatur» («литература после поворота») [1, с. 436–451], «Post-DDR-Literatur» («пост-ГДР-литература») [2, с. 303–322], «Nachwendeliteratur» («литература после воссоединения) [3]. Особо отметим термины «Nachwende», «Post-Wende», явно указывающие на эволюцию темы объединения в культуре Германии за прошедшие десятилетия.

Целью данного исследования является анализ экзистенциальных мотивов сохранения и переосмысления исторического прошлого и исторической памяти в современных немецких сценических опытах.

Задачи исследования: выделить для исследования экзистенциональные мотивы сохранения и переосмысления исторического прошлого и исторической памяти в современных немецких сценических опытах; проанализировать эти экзистенциональные мотивы; проанализировать причины, определяющие характеристики эпохи после Поворота (Nachwende).

Обращает на себя внимание количество пьес на античные, прежде всего мифологические сюжеты в репертуаре театров объединенной Германии, находящих живой отклик у читателя и зрителя. Подобное явление в сценической палитре Германии остается изученным в недостаточной степени.

Научная новизна состоит в результатах, которые заключаются в выделении экзистенциональных мотивов сохранения и переосмысления исторического прошлого и исторической памяти в современных немецких сценических опытах и указании причин, определяющих характеристики эпохи после Поворота (Nachwende).

Сложившаяся историческая и интеллектуальная атмосфера вокруг подобных драматургических опытов и их оценка публикой в Немецком театре Берлина (Deutsches Theater), театре «Фольксбюне» (das Volksbühne-Theater), Городском театре Аахена (Theater Aachen), Драматическом театре Ганновера (Schauspiel Hannover), Мюнхенском камерном театре (Münchner Kammerspiele) и т.д. спустя десятилетия не только актуализирует смысл античных сюжетов, но и позволяет привнести новые смыслы в известные мифологические мотивы и образы.

Теоретическая значимость статьи заключается в решении сложной проблемы эволюции восприятия и ассимиляции античного кода в немецком литературном сознании в историческом и социокультурном контексте конца XX–XXI вв. Обращение к образам античной мифологии, содержащим при всех возможных трансформациях определенную доминанту, служит целям типологизации характера или определенной ситуации. Как справедливо замечала О. Фрейденберг [4], жизнь мифа в человеческом сознании и культуре есть изменение его трактовок в соответствии с требованиями времени.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования предложенных в статье принципов анализа античного материала в театральном искусстве Германии по отношению к другим явлениям современной драматургии, а также представленные материалы могут быть использованы при разработке курсов по проблемам театрального искусства.

Любопытно, как переломные исторические эпохи, художественно осмысливая происходящее, начинают обращаться к определенным мифологическим сюжетам и героям. Использование это в той или иной степени мотивировано. Переосмыслению и трансформации в определенные эпохи подвергались образы Ахилла, Агамемнона, Одиссея, Кассандры, Клитемнестры, Елены, Гекубы и др. Любопытно, что в период переломных исторических эпох наблюдается своеобразная перестановка героев мифов и становятся актуальными образы, бывшие на периферии классического сюжета. Знаменательно само обращение к сюжету об Ифигении. Стоит отметить, что этот миф традиционно использовался в немецкой культуре для осмысления вечных философских и этических вопросов: судьбы, свободы воли, жертвенности, конфликта личного и общественного. А активное обращение к этому сюжету актуализировалось в переломные эпохи истории, в периоды напряженного ожидания событий, приводящих к невинным жертвам, как, например, в канун Французской революции. Так, в период работы

над «Ифигенией в Тавриде» («Iphigenie auf Tauris») [5] Иоганн Вольфганг Гёте находился под впечатлением от постановки на этот сюжет в Веймаре оперы Глюка, созданной в 1779 г. на либретто Гийяра и дю Рулле. Творение Глюка в своей концепции, правда, диаметрально противоположно концепции пьесы Гёте, создававшего на основе древнего мифа сюжет о торжестве «чистой человечности». Однако для немецких драматургов, писателей, режиссеров в переломные исторические эпохи на первый план выходит важный этико-эстетический аспект: полемика с позицией Гёте в эпоху Веймарского классицизма и прежде всего с самой концепцией драмы «Ифигения в Тавриде». В этом контексте стоит вспомнить пьесы Г. Гауптмана «Ифигения в Дельфах» («Iphigenie in Delphi», 1941) и «Ифигения в Авлиде» («Iphigenie in Aulis», 1944) [6], а также драму Ильзе Лангнер «Ифигения возвращается» («Iphigenie kehrt heim», 1948) [7], вступающую в творческий диалог с предшественниками, прежде всего с Иоганном Вольфгангом Гёте и его драмой («Ифигения в Тавриде»). В пьесе Гёте Ифигения олицетворяет гуманизм и нравственное преображение. В произведении Лангнер акцент смещается к травматичному опыту и сложности примирения с прошлым. Мифологический сюжет здесь выступает как зеркало проблем современности. Античный сюжет служил «экраном», на который проецируются проблемы послевоенной Германии: разрушение привычных ценностей, необходимость морального обновления. В отличие от пьесы Гёте, героиня которой способствует очищению запятнавшего себя кровью рода Атридов, Ифигения И. Лангнер не готова к примирению, но толкает своих ближних к возможному коллективному самоубийству. Возвращение назад в Тавриду Ифигении в пьесе И. Лангнер свидетельствует, что примирение иллюзорно. В эпоху Wende (Поворота) и Nachwende (После поворота) деятели театрального искусства Германии, сосредоточенные на актуальных социальных, политических и культурных проблемах, связанных с объединением страны, кризисом идентичности и другими вызовами времени, в частности, миграционными процессами, вновь полемизируют с концепцией пьесы Гёте.

Драматический отрывок в стихах «Ифигения на свободе» (Volker Braun «Iphigenie in Freiheit», 1992) [8], написанный автором в период разворачивающихся событий Объединения, вызвал неоднозначную реакцию как в Западной, так и Восточной части объединенной Германии. Отрывок из этого сценического опыта был опубликован автором ещё до полной версии произведения в 1991 году в газете «Фрайтаг» [9]. Постановки этого сценического отрывка спровоцировали дискуссию в печати. Премьера «Ифигении на свободе» на Востоке прошла триумфально, в отличие от провала на Западе. Рольф Михаэлис, анализируя «Ифигению на свободе», определяет пьесу как финальное произведение ГДР [10], в котором личная трагедия автора и его поколения переплетается с общеисторическим кризисом идеалов и идентичности после объединения Германии. Обнажение социальных основ происходящих событий остается решающим фактором в работе Ф. Брауна с любым исходным материалом, в том числе и с мифом. В драматическом опыте «Ифигения на свободе» автор стремится воссоздать современное сознание, реагирующее на текущие социальные потрясения, одновременно размышляющее об исторической перспективе. Анализируемый драматический опыт представляет собой лишенное хронологии хаотическое отражение произошедших событий, изображаемых автором при помощи ассоциативных отрывков потока сознания героини, полного реминисценций и интертекстуальных отсылок, что позволяет каждому зрителю, кто был свидетелем берлинского «поворота», «вычитывать» в тексте свой собственный исторический опыт. Целью Ф. Брауна является отнюдь не модернизированный пересказ мифа, а создание эмоциональной атмосферы абсурда и растерянности, отражающей состояние общества после исторических перемен. Перед нами разворачивается полемика писателя, свидетеля падения Берлинской стены, с концепцией «чистой человечности», представленной «великим веймарцем» для морального совершенствования человечества в своей «Ифигении в Тавриде». В этом контексте понятна жесткая трансформация известного афоризма: «Твои слова да Богу в уши», перефразированная как: «Твоё слово в ухо Гёте» («Dein Wort In Goethes Ohr»).

При упоминании и анализе этого произведения чаще всего разговор идёт об основной части драматического опыта, представляющей внутренний монолог Ифигении. Подробное рассмотрение этой части отрывка Ф. Брауна изложено в работах Т.А. Шарыпиной [11; 12]. Однако для понимания позиции автора важнейшее значение имеет первая часть Spiegelzelt («Зеркальная палатка»). Само название глубоко символично и отсылает читателя и зрителя к аттракциону с «кривыми» зеркалами, где подлинное изображение теряется среди искажённых отражений. Эта метафора символизирует утраты ориентиров в переломную эпоху падения Берлинской стены, а также вводит тему «жестокой свободы», которая будет раскрыта в последующих частях драматического отрывка Ф. Брауна. В тексте присутствуют искажённые отсылки к античным трагедиям «Электра», в которой встречаем ступленный, одержимый местью образ этой героини, и «Антигона» Софокла, «Хоэфорам» Эсхила, а также к тексту шекспировского «Гамлета». Искаженные реминисценции античных образцов создают атмосферу растерянности и психологической травмы не столько у Ореста, сколько напоминают о восточных немцах, которые после Объединения, как и Орест, «возвратились» не в родные пенаты «Verwandtschaft», а в деформированное, «израненное» пространство «Verwandtschaft». Наложение образов Ореста и Гамлета позволяет представить две модели: мифического Ореста, который традиционно действует в соответствии с заповедью богов, считавшейся абсолютной истиной, и современного Гамлета, который, используя свой разум и принимая личные решения, проверяет законность акта мести. Отвергая идею возмездия, Орест Брауна, подобно Гамлету, так и смог примирить субъективную волю и традицию. «Зеркальная палатка» становится метафорой искажённого восприятия реальности в момент исторического перелома. Орест предстаёт не как победитель, восстановивший справедливость, а как растерянный человек, не узнающий «дома». Ф. Браун для создания абсурдности происходящего активно использует игру слов, создание неологизмов, ещё более подчеркивающих чуждость новой реальности, а также синтетического гибридного образа, соединяющего в себе черты двух античных героев: Ореста и Электры. В классической мифологии Орест и Электра – брат и сестра, дети Агамемнона и Клитемнестры, мстители, казнящие мать за убийство отца. Электра выступает вдохновительницей, подстрекательницей к мести, в то время как Ореста после свершенного убийства преследуют Эринии (богини мести). Фолькер Браун создает единый образ, символизирующий коллективную травму, подчеркивая, возможно, нераздельность мести и страдания, порождающих новую цепь насилия и вины. Ключевой смысл образа «Орестэлектры» («Elektraorest» или «Orestelektra») у Брауна связан с воплощением горького опыта людей, переживших исторические катастрофы (в контексте пьесы – падение Берлинской стены и объединение Германии).

«Selbstbegegnung im Spiegel, Orestelektra (ein Schauspieler oder eine Schauspielerin) in das Geschehn gerissen: *Wenn Du Der Bist; Dann Muss Ich Die Sein*, der Moment des Erkennens der Sturz in ein Leben mit Folgen, Täter oder Verweigerer in der bekannten Geschichte, die tödlich ist so oder so, *Wenn Wir Das Blatt Nicht Wenden* (Anmerkung)» [8, с. 35] / «Встреча с самим собой в зеркале, Орестэлектра (актер или актриса), втянутая в происходящее: *если ты тот; тогда я должен быть тем*; момент осознания падения в жизнь с последствиями, виновник или отверженный в известной истории, которая в любом случае фатальна, *если мы не перевернем страницу* (Примечание)» (здесь и далее перевод автора статьи – Т. Шарыпиной).

«Орестэлектра» – это не образ отдельного человека, а тип сознания эпохи перелома: растерянность, жажда справедливости, страх перед будущим, вина за прошлое. Слияние двух персонажей должно символизировать, что в кризисные моменты личная идентичность размывается, человек становится носителем коллективной памяти и боли. В античной традиции Орест в финале оправдывается самой Афиной, и его месть признаётся праведной. В драматическом отрывке Ф. Брауна «освобождение» на самом деле ложное: даже формально «выйдя на свободу», «Орестэлектра» по-прежнему заложник травмы, коллективной вины и так и не разрешённых проблем и вопросов, что в контексте данного произведения соответствует мыслям драматурга о том, что ситуации в Германии 1990-х гг. – политическое объединение – не излечило психологическую травму жителей ГДР. Интересно, что, в отличие от классической античной трагедии, Ф. Браун не проводит чёткого разделения на виновных и невинных. Герои действуют неосознанно, они как бы следуют вечному, повторяющемуся сценарию древнего мифа, поэтому их поступки или месть не приводят к катарсису, а порождают новый круг вопросов. Оба образа раскрывают тему насилия как замкнутого круга: жертва превращается в палача, палач – в жертву. «Орестэлектра» – мститель, ставший жертвой собственной мести. По сути, этот образ выступает зеркальным отражением Ифигении, однако не из драмы Гёте, а скорее мифической героини из трагедии Г. Гауптмана: в начале невинной жертвы, которую хотели принести в Авлиде, а затем жрицы, совершающей человеческие жертвоприношения в Тавриде. История и миф оказываются взаимосвязанными в отрывке Брауна, поскольку как бы с разных сторон характеризуют историю цивилизации, однако мифологический материал становится доминирующим в дискурсе о Германии. Автор передаёт в иносказательной форме знаменательные события истории в четырех сценах: Орест, уставший от борьбы; Электра, отчаявшаяся перед лицом поражения; Ифигения, оказавшаяся на свободе, которая понимает, что та не отвечает ее ожиданиям; и Антигона, ищущая место для погребения своего брата, но жители Равенсбрюка не дают ей шанса. Этот текст не только знаменует конец древнего мира, но и описывает распад современной социокультурной эпохи.

Следующая сцена драматического отрывка соответствует названию всего опыта и совместно с третьей «Geländspiel» («Территория игры») представляет основной смысл пьесы. Четвертая часть «Antikensaal» («Античный зал») представляет «внесценический» прозаический комментарий и собственные размышления Ф. Брауна критического и политического характера.

Интертекстуальная игра с «Ифигенией в Тавриде» Гёте сама по себе указывает на то, что мифический материал тесно переплетен с потрясениями 1989/90 годов, так что текст можно читать с двух точек зрения. Аллегорическая манера письма Брауна позволяет увидеть в Ифигении, вероятно, интеллектуалку из Восточной Германии. Фоант представляет собой правителя данной страны, а Орест и Пилад – западные торговцы, лишенные каких-либо моральных устоев. На тесную связь Тавриды как с ГДР, так и с Советским Союзом уже намекает сценическая ремарка «Kyrillische Küste. Eine Statue» («Кириллический берег. Статуя»). Возможно, драматург хотел обозначить взаимосвязи между Восточной Германией и Советским Союзом. Вторую часть драматического опыта Браун выстраивает

как внутренний монолог молчащей Ифигении, состоящий как из литературных реминисценций и ассоциаций, так и саркастически переиначенных известных политических лозунгов («Prost Gorbatschow»). Ссылки на «новое мышление» [8, с. 16] содержат иронию на современного политического реформатора, чьи идеи воплощали исторический облик утопии и улучшения мира. Шанс на улучшение обречен на провал: «Aus Fehlern wird man verrückt, wie…» / «Ошибки сводят с ума, как говорится…» [8, с. 16]. В контексте реплик героев содержится горькая ирония и разочарование от роли Горбачева в процессе Объединения. Ф. Браун максимально примитивизирует текст из пьесы Гете или привычные афоризмы эпохи Веймарского классицизма. Крылатая фраза из «Ифигении в Тавриде» Гете «искать душою Элладу» оборачивается в реплику «пялиться через море на Грецию, на Запад», не только изменяющую привычную тональность, но и привычный смысл. Любопытно, что в тексте отрывка Ифигения оценивает «преображение» Фоанта, описывая его новый образ мышления как детскую веру в нетронутый гуманный мир, вечно привлекавшую человечество начиная с античности, образ мышления, от которого она сама отказалась:

«Новое мышление в его старой голове, мой старый текст, которым я давилась, которым я блевала, который я кричала ночами наперекор прибою на голом берегу, душой ища Элладу. Детская вера в совершенный мир. Теперь он обрел ее и стал как ребенок, Фоант беззубый, и убаюкивает себя верой, что он примирит мир сладкими речами» / «Das neue Denken In seinem alten Kopf, mein alter Text An dem ich würgte, den ich kotzte, schrie Gegen die Brandung nachts am nackten Strand Das Land der Griechen mit der Seele suchend Der Kinderglaube an die heile Welt. Jetzt hat er ihn und ist zum Kind geworden Thoas zahnlos, und wiegt sich im Glauben Dass er die Welt versöhnt mit süssen Sätzen» [8, с. 16]

И вновь обращает на себя внимание полемика с традицией «Ифигении в Тавриде». Для Ф. Брауна идея о «чистой человечности» Гёте по «заветам Винкельмана» – лишь вариант гуманной утопии, лежащей в основе пьесы «Великого веймарца». Ф. Браун и его героиня пересматривают как бы все утопические концепции человечества, в традициях которых рассматривается и социалистическая модель общества. Вопрос о свободе в данном контексте перекликается с проблемой «освобождения» восточных немцев – центральной в произведении. Размышляя о произошедших переменах, Ф. Браун ставит вопрос о том, как следует трактовать произошедшее «освобождение» «Ossi»? В свете существующих цивилизационных противоречий, о которых Ифигения размышляет «на свободе», героиня отрывка не принимает ни социалистической утопии, ни курса буржуазно-капиталистических реформ Фоанта, в контексте которых «мир <...> горит, как война». В одном из интервью Ф. Браун определяет молчаливые размышления Ифигении как «пробу на разрыв», передоверяя комментарий финальных событий Калхасу. На уровне сюжета понятие свободы в конце отрывка ассоциируется с безумием, смертью и самоубийством. В гавани внизу царит суматоха, поскольку женщина, опасаясь солдат, убивает своего ребенка, а затем прыгает в воду, «Jauchzend Wie Im Rausch Gieriger Freiheit» [8, с. 25] / «ликуя в порыве жадной свободы», – рассказывает Калхас, и «Ihr Jubel Sprang Spitz Durch Die Brandung Wie Ein Messer» [8, с. 26]/ «ее ликование пронзило прибой, как нож». Этими словами, уходящими в никуда, без завершающих пунктуационных знаков, сцена заканчивается. Текст Брауна заканчивается не примирительным концом, как Ифигения Гете, но, предоставляя Калхасу последнее слово, он заставляет его воспроизвести историю жертвы, которая убивает из страха и чья свобода – это свободная смерть. Последнее может напоминать образ Ифигении из трагедии Гауптмана. Хотя позиция Калхаса в тексте остается неясной, но Калхас хотя бы может рассказать об инциденте в порту, а не молчать, как Ифигения, перед лицом противоречий цивилизации. Однако определения jauchzend и jubelnd (торжествуя и ликуя), используемые Калхасом, со всей очевидностью демонстрируют извращение этой свободы.

Ф. Браун оставляет читателю и зрителю поле для размышления, не настаивая на единственно справедливой точке зрения. Возможно, поэтому отрывок обрывается на ноте наивысшего напряжения, способствуя интеллектуальной самостоятельности зрителя и читателя.

Образ Ифигении оказался удивительно актуализированным в ситуации объединенной Германии, причём в двух скорее диаметрально противоположных общественных или социальных ситуациях: миграционных процессах и процессе неравноценного объединения Восточной и Западной Германии. Театральная атмосфера Берлина, связанная с приходом новых режиссеров, воплощающих сценические концепции эпохи после Объединения, и их отказ от классических сценических моделей приводит к существенному изменению публичного образа привычного действа. Особенно ощутимым оказался уход культового режиссера Франка Касторфа в 2016 г., занимавшего пост интенданта «Фольксбюне» в течение двадцати пяти лет, сопровождавшийся значительным конфликтом. Берлинские власти выбрали ему в преемники английского арт-менеджера из Лондона Криса Деркона, который должен был превратить берлинский театр в международный арт-центр, в междисциплинарную площадку фестивального типа. Возможно, именно для смягчения накала страстей вокруг новой концепции театра была начата реконструкция исторического здания «Фольксбюне». Вновь пришедшие режиссеры, исходя из сложившейся ситуации, используют внезапно появившуюся возможность: использовать пустующее пространство закрытого с 2008 года аэродрома Темпельхоф. Именно там сирийский режиссер Омар Абу Саада осуществил свой проект «Ифигения» (2016) [13], поставив пьесу в бывшем лагере для переселенцев в Пятом ангаре. Пьеса, поставленная в знаменитом театре «Фольксбюне», представляет собой переложение на современный лад трагедии, созданной более 2 500 лет назад Еврипидом по следам сюжета древнего мифа. Естественно, любое упоминание об Ифигении заставляет мысленно проводить сравнение со знаменитой пьесой Гёте, даже если содержание произведений, по сути, почти не пересекаются. Адаптация «Ифигении» стала частью трилогии, посвящённой судьбам сирийских женщин-беженцев. Этой постановке предшествовали «Троянские женщины» по мотивам Еврипида (поставлены в Иордании в 2013) и «Антигона Шатильская» по следам трагедии Софокла (Ливан, 2014). Режиссер и постановщик использует в своей интерпретации классического сюжета «Ифигении» (2016) восемь сирийских беженок. Непрофессиональные участницы воссоздают атмосферу кастинга. На арабском языке они рассказывают реальные истории своей нелегкой жизни в Германии и поясняют, почему им оказалась близка пьеса и героиня Еврипида. Непрофессиональные актрисы воссоздают вставленные в сценарий адаптированной пьесы классика небольшие сцены из его трагедии и рассказывают о том, как они соотносятся с их жизненным опытом. Этот спектакль представлял собой третью часть международного театрального проекта, направленного на то, чтобы показать жизнь сирийских беженок, предложив зрителям увидеть в них конкретные личности, а не обобщенный портрет беженцев из истерзанной войной страны. Более миллиона мигрантов, многие из которых бежали от конфликта на Ближнем Востоке, прибыли в Германию с середины 2015 года, и около трети из них – девочки и женщины. Мохаммад Аль-Аттар, сирийский драматург, автор адаптации «Ифигении» Еврипида, констатирует: «(Благодаря пьесе) мы начинаем думать об их историях и о них не как о беженцах, а как о личностях, которые обладают своими собственными характерами» [13]. Аль-Аттар и Омар Абу Саадой стараются балансировать между вымыслом и документалистикой. Перед зрителями появляются женщины, «которые похожи на своих немецких, французских, суданских или канадских подруг», – констатировал Аль-Аттар, и это определяет значимость представленной зрителям адаптации «Ифигении».

В этом же 2016 на малой сцене Франкфуртской драмы под эгидой фестиваля «Неделя Гете 2016» состоялась премьера спектакля по мотивам древнегреческого мифа и пьес Еврипида «Ифигения в Тавриде» и «Ифигения в Авлиде» в постановке молодого режиссера, сценографа, художника, дизайнера Эрзана Мондтага (Ersan Ajgun) [14], турецкого происхождения. Несмотря на отсылку к имени великого немецкого поэта Гете, спектакль почти лишен слов. Перед нами несколько картин архаичного ритуала. Сцена буквально залита водой, и это имеет определенный смысл. Все приходят из нее и уходят: маленькие и большие, мужчины и женщины, боги и люди, влюбленные и ненавидящие, насаждающие насилие и проявляющие нежность. И даже плоть и смерть из воды, что представляет круговорот текущих энергий в природе. В полночной мгле торжественно и молча чеканит шаг античная костюмированная процессия. Центральная фигура – женщина с острыми рогами животного, возвышающимися над головой. Может быть, она – Ифигения? Она кричит и дает сигнал началу жертвоприношения, которое происходит на глазах у зрителей. Кто из актеров представляет кого – это не имеет значения. Перед нами оживают архаичные сцены из жизни кровавых варваров. Боги обезумели и отрезают головы смертным под чередование цветовой гаммы от холодяще-синих к кроваво-красным оттенкам. И снова воды рождают и поглощают всякую жизнь. Несмотря на то, что Ифигения воскликнет в финале «Я вижу», ее народ, как и многие из зрителей, останется к происходящему слеп. Мондтаг переосмысливает античный миф об Ифигении, делая акцент на насилии, наследственном проклятии и цикличности кровопролития. В его версии история – это «кровавая семейная сага», где убийства и ложь кажутся неизбежными. Мондтаг демонстрирует, что насилие передаётся по наследству. Оно циклично: семья Агамемнона проклята, и её члены словно обречены повторять кровавые сценарии: жертва Ифигении – убийство Агамемнона – месть Ореста. Этот цикл не имеет чёткого завершения. Режиссёр намеренно оставляет финал вариативным, открытым: история может быть рассказана по-другому, что подчёркивает множественность интерпретаций мифа. Постановка, сочетающая элементы античной трагедии, современного перформанса и экспериментального театра, была отмечена зрителями и критиками. «Ифигения» Эрзана Мондтага – это не реконструкция античной трагедии, а современная рефлексия на тему наследственного насилия и невозможности вырваться из роковой цепи событий. Через миф режиссёр говорит о вечных вопросах вины, мести и искупления, делая историю актуальной для зрителя XXI века. В 2016 году журнал «Theater Heute» назвал Эрзана Мондтага «молодым режиссёром года».

В апреле 2022 года состоялась премьера I части задуманной «Военной трилогии» Оливера Фрлича, сербского режиссера, «Смерть Дантона / Ифигения» («Dantons Tod / Iphigenie») в берлинском Театре Горького (Maxim Gorki Theater) [15] с явной оглядкой и отсылкой к «Ифигения в Тавриде» («Iphigenie auf Tauris») Гёте, о чём свидетельствуют стоящие перед рампой пустой белой передней сцены бюсты Бюхнера, Брехта и Хайнера Мюллера, Гёте, мыслителей эпохи Просвещения. Названные пьесы выбраны Оливером Фрличем для разго-

вора со зрителем о вечном противостоянии политики и человечности, гуманизма или той «чистой человечности», которую воплощала «Ифигения» Гёте. «Смерть Дантона» Бюхнера, как известно, была написанная в 1835 году, почти через сорок лет после ужасов якобинского террора, и рассказывает о последних днях революционера Жоржа Дантона. Комитет общественной безопасности установившегося после победы революции режима казнит всех противников революции. Дантон хочет остановить убийства, а Робеспьер продолжить добиваться целей революции с помощью кровавого террора гильотины. В итоге Дантон, проиграв в споре, сам становится жертвой. Как известно, к финалу периода террора будут уничтожены более сорока тысяч человек, включая и самого Робеспьера. Механизм террора пожирает своих создателей. «Смерть Дантон» демонстрирует, как революция, начатая ради свободы, превращается в механизм террора. Аналогия для Фрлича очевидна: Ифигению Еврипида тоже должны принести в жертву ради великих дел и на первый взгляд справедливых военных целей. Жертва Ифигении – это часть проклятия рода Атридов, ведущего к новым трагедиям: убийству Агамемнона Клитемнестрой, мести Ореста. В постановке Оливера Фрлича так называемый «гильотинный термометр» всегда остаётся на рабочей температуре, террор служит заменой удовлетворения человеческих потребностей, чтобы отвлечь граждан от голода и нищеты: вот три женщины, играющие головами классиков, как спортивными мячами или кеглями, окружают четвертую, которая сморкается в тряпку, будто в носовой платок, что свойственно только аристократам. Это становится поводом для казни «предательницы»: «К фонарю!» – восклицают, кричат они и набрасывают петлю на шею своей перепуганной жертве. Драма Бюхнера о Французской революции – это одновременно вечная притча о власти и господстве, которые возвышают одних, свергают других, но мало что меняют для широких слоев населения. От трагедии Еврипида, включенной в свободно собранную последовательность сцен пьесы Бюхнера, режиссером оставлена одна сцена: фрагмент, который повторяется несколько раз, когда Клитемнестра обвиняет своего мужа в детоубийстве, в то время как зажатая между ними Ифигения, придавленная ими к земле, отчаянно и все пронзительнее кричит: «Лучше жить в позоре, чем умереть восхищенной» / «Lieber in Schande leben als bewundert sterben» [15]. Ифигения в конце всё же добровольно пожертвует собой ради свободы греков: «Я хочу умереть, это мой выбор»/ «Sterben will ich, das ist mein Entschluss» [15]. Однако это решение не приводит в спектакле к миру. Если в начале раздавался приглушенный шум битвы, то теперь завывают сирены воздушной тревоги, сцена залита мерцающим светом и начинает идти кровавый дождь.

Оливер Фрлич намеренно сопоставляет тексты Еврипида и Бюхнера, стремясь показать зрителям беспощадную цикличность исторического процесса и продемонстрировать универсальность темы жертвы. Как и в античном мире, так и в эпоху Французской революции насилие порождает новое насилие. В результате два параллельных нарратива усиливают друг друга: античный миф придаёт исторической драме архетипическую глубину, а история Дантона делает миф более актуальным. Финал его ярко и отчетливо выписан в трагикомических тонах: четыре игрока корчат гримасы, изображают бессмысленно тарахтящих персонажей среди благородных бюстов гуманистов прошлого, которые они сбрасывают на землю. Акт, символизирующий гибель жертв террора, которыми играют в баскетбол или с которыми пускаются в бравурный танец. Кровь стекает по белым полотнищам на заднем плане сцены и по белому полу. Дождь из системы пожаротушения окрашивает одежду четырех игроков в яркий клубнично-красный цвет. Ясно читаются надписи на мешковатых робах, в которые одеты актрисы: «*Égalité, террор, фатализм, жертвоприношение*» [15]. В финале четыре фигуры сидят на белых стульях в кровавых декорациях с кровавыми коронами на головах и, ернически кривляясь, зачитывают отрывки из защитительных речей Дантона перед революционным трибуналом, издевательски называя его «гением свободы», пока, наконец, замолкая, они не обращают свой пристальный взгляд на публику.

Подводя итоги, мы хотим еще раз подчеркнуть, что связь между «Смертью Дантона» и «Ифигенией» в постановке Фрлича строится, как и в интерпретации турецкого постановщика и дизайнера Эрзана Мондтага, сирийского режиссера Омар Абу Саада в проекте «Ифигения» (2016), на общей теме жертвы ради высшей необходимости; конфликте личного и общественного; цикличности насилия и его эскалации в истории. Режиссёры не просто ставят произведения рядом, а создают диалог между ними, чтобы показать, что вопросы о цене прогресса, роли жертвы и границах власти остаются актуальными спустя тысячелетия, так же, как и во времена «Ифигении в Тавриде» Гёте.

Таким образом, в ходе проведённого исследования была достигнута поставленная цель, решены задачи. Научная новизна подтверждена: впервые на материале современных театральных постановок объединённой Германии проанализированы трансформации образа Ифигении в контексте эпохи Nachwende и выявлены формы полемики с классической драмой Гёте.

Полученные результаты могут быть интересны литературоведам, театроведам, исследователям немецкой культуры и истории, специалистам по рецепции античности в современном искусстве, а также студентам гуманитарных направлений.

Библиографический список

1. Cosentino C. Bernd Wagners Paradies: ironisch-utopische Dimensionenin der Post-Wende-Literatur. *Seminar: A Journal of Germanic Studies*. 2000; № 36 (4). Available at: https://www.utpjournals.press/doi/ abs/10.3138/sem. v36.4.436
2. Barck S. Fragmentarisches zur Literatur. *Die DDR im Ruckblick: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Berlin: Ch. Links Verlag, 2007.
3. Nause T. *Inszenierung von Naivitat. Tendenzen und Auspragungen einer. Erzahlstrategie der Nachwendeliteratur*. Leipzig: Leipziger Universitatsverlag, 2002.
4. Фрейденберг О.М. *Миф и литература древности*. Москва: Директ-Медиа, 2007.
5. Гёте И.В. Ифигения в Тавриде. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Художественная. литература, 1977; Т. 5: 136–207.
6. Hauptmann G. *Die Atriden-Tetralogie. Gesamtausgabe*. Berlin: Suhrkamp (vorm. S. Fischer), 1949.
7. Langner I. *Iphigenie kehrt heim: Dramatische Dichtung*. Berlin: Aufbau, 1948.
8. Braun V. *Iphigenie in Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp–Verl., 1992.
9. Braun V. Iphigenie in Freiheit. *Freitag*. 1991; № 26.
10. Michaelis R. Dein Wort in Goethes Ohr! *ZEIT ONLINE*. Available at: http://www.zeit.de/angebote/buchtipp/zeh/index
11. Кудрявцева Т.В., Шарыпина Т.А. Проблемно-тематический комплекс «Оси-веси» в литературе воссоединённой Германии (на примере поэзии 1990–2000-х гг.) *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2016; № 2 (38): 105–118.
12. Шарыпина Т.А. *Античность в литературной и философской мысли Германии первой половины XX века*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 1998.
13. *Пьеса Еврипида расскажет на сцене Берлина о судьбах сирийских беженок.* Available at: https://islamosfera.ru/v-tureckoj-amase-vosstanovili-unikalnuyu-600-letnyuyu-osmanskuyu-nadpis-na-skale/
14. *«Ифигения». Эрзан Мондтаг.* «ИФИГЕНИЯ». Франкфуртская драма, Германия. Идея и постановка – Эрзан Мондтаг. Available at: https://leonidluchkin.livejournal.com/178200.html
15. Dantons Tod. Iphigenie. Первая часть военной трилогии. *Gorki*. Available at: https://www.gorki.de/en/dantons-tod-iphigenie

References

1. Cosentino C. Bernd Wagners Paradies: ironisch-utopische Dimensionenin der Post-Wende-Literatur. *Seminar: A Journal of Germanic Studies*. 2000; № 36 (4). Available at: https://www.utpjournals.press/doi/ abs/10.3138/sem. v36.4.436
2. Barck S. Fragmentarisches zur Literatur. *Die DDR im Ruckblick: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Berlin: Ch. Links Verlag, 2007.
3. Nause T. *Inszenierung von Naivitat. Tendenzen und Auspragungen einer. Erzahlstrategie der Nachwendeliteratur*. Leipzig: Leipziger Universitatsverlag, 2002.
4. Frejdenberg O.M. *Mif i literatura drevnosti*. Moskva: Direkt-Media, 2007.
5. Gete I.V. Ifigeniya v Tavride. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Hudozhestvennaya. literatura, 1977; T. 5: 136-207.
6. Hauptmann G. *Die Atriden-Tetralogie. Gesamtausgabe*. Berlin: Suhrkamp (vorm. S. Fischer), 1949.
7. Langner I. *Iphigenie kehrt heim: Dramatische Dichtung*. Berlin: Aufbau, 1948.
8. Braun V. *Iphigenie in Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verl., 1992.
9. Braun V. Iphigenie in Freiheit. *Freitag*. 1991; № 26.
10. Michaelis R. Dein Wort in Goethes Ohr! *ZEIT ONLINE*. Available at: http://www.zeit.de/angebote/buchtipp/zeh/index
11. Kudryavceva T.V., Sharypina T.A. Problemno-tematicheskij kompleks «Osi-vesi» v literature vossoedinennoj Germanii (na primere po`ezii 1990-2000-h gg.) *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2016; № 2 (38): 105-118.
12. Sharypina T.A. *Antichnost' v literaturnoj i filosofskoj mysli Germanii pervoj poloviny HH veka*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU, 1998.
13. *P'esa Evripida rasskazhet na scene Berlina o sud'bah sirijskih bezhenok*. Available at: https://islamosfera.ru/v-tureckoj-amase-vosstanovili-unikalnuyu-600-letnyuyu-osmanskuyu-nadpis-na-skale/
14. *«Ifigeniya». `Erzan Mondtag*. «IFIGENIYa». Frankfurtskaya drama, Germaniya. Ideya i postanovka – `Erzan Mondtag. Available at: https://leonidluchkin.livejournal.com/178200.html
15. Dantons Tod. Iphigenie. Pervaya chast' voennoj trilogii. *Gorki*. Available at: https://www.gorki.de/en/dantons-tod-iphigenie

Статья поступила в редакцию 30.07.26

УДК 81.347.78.034

***Yao Song**, Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Senior Lecturer, Novosibirsk National Research State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: yaosong0311@mail.ru*

PRAGMATIC SHIFTS IN TRANSLATING BUDDHIST CULTURE-SPECIFIC ITEMS IN CHINESE-RUSSIAN DIPLOMATIC DISCOURSE: A PARALLEL CORPUS STUDY. The article investigates the specificities of translating Buddhist culture-specific vocabulary in contemporary Sino-Russian diplomatic texts. Based on a self-compiled bilingual parallel corpus of news communiqués spanning the period from 2014 to 2024, a comprehensive quantitative and qualitative analysis of the applied translation strategies is conducted. The results of the corpus study demonstrate that the translation of religious culture-specific items is dominated by strategies of neutralization and secularization, implemented primarily through the macro-strategy of domestication. This pragmatic shift is driven by the necessity to adapt sacred concepts to the institutional frameworks of secular political discourse, as well as the objective of avoiding protocol collisions. The study makes a substantial contribution to the development of political linguistics and eco-translatology, proving that the translation of religious vocabulary in diplomacy serves as an instrument for intercultural maneuvering.

Keywords: **diplomatic relations, Buddhist vocabulary, parallel corpus, cultural studies, pragmatic shift, translation strategies, secularization, euphemization**

The study was conducted as part of the implementation of the State Assignment of the Ministry of Education and Science No. FSUS 2024-0028 "Axiological potential of Buddhism in the context of international relations between Russia and East Asian countries: history and modernity"

***Яо Сун**, канд. филол. наук, мл. н. с., доц., Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск, E-mail: yaosong0311@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СДВИГИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ БУДДИЙСКОЙ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКО-РОССИЙСКОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Автор статьи анализирует перевод буддийской культурно-специфической лексики в современных китайско-российских дипломатических текстах, опираясь на самостоятельно составленный двуязычный параллельный корпус новостных коммюнике за 2014–2024 годы. Материал подвергнут количественному и качественному анализу с позиции применяемых переводческих стратегий. Корпусные данные демонстрируют преобладание нейтрализации и секуляризации при передаче религиозных реалий. Обе тенденции реализуются через макростратегию одомашнивания. Прагматический сдвиг такого рода обусловлен необходимостью адаптировать священные понятия к светскому политическому дискурсу, избегая при этом протокольных противоречий. Исследование вносит вклад в политическую лингвистику и экотранслатологию, расширяя понимание того, каким образом перевод религиозной лексики становится инструментом межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: **дипломатические отношения, буддийская лексика, параллельный корпус, культурология, прагматический сдвиг, стратегии перевода, секуляризация, эвфемизация**

Исследование проведено в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки №FSUS-2024–0028 «Аксиологический потенциал буддизма в контексте международных отношений России со странами Восточной Азии: история и современность»

Гуманитарные контакты между Россией и Китаем достигли беспрецедентного уровня в рамках всеобъемлющего партнерства двух государств, и этот контекст определяет актуальность исследования. Буддизм давно вышел за пределы собственно религиозной сферы и стал социокультурным фактором публичной дипломатии, укрепляющим межгосударственное доверие и поддерживающим стабильность приграничных территорий.

Инициатива «Один пояс, один путь» превращает межконфессиональный диалог в инструмент культурной дипломатии, в связи с чем связь буддизма с политикой проявляется особенно отчетливо. Буддийские общины Китая и России, опираясь на общие исторические корни, выстраивают транснациональную сеть, используемую государственными структурами для наращивания «мягкой силы». Любой официальный документ о религиозном сотрудничестве неизбежно приобретает политическое звучание.

Перевод специфической буддийской лексики в новостных сводках создает трудности лингвистического и прагматического характера, так как светский регламентированный дипломатический язык плохо совмещается с мистическим содержанием религиозных понятий. Переводчик вынужден применять идеологический фильтр, что порождает прагматические сдвиги, при которых смысл термина трансформируется, утрачивая или приобретая новые коннотации, продиктованные политическим контекстом.

Дипломатический перевод издавна привлекает пристальное внимание лингвистов в России и за рубежом. Теоретический и методологический фундамент, позволивший интерпретировать дипломатический текст как инструмент, с помощью которого формируется политическая реальность, был заложен трудами В.И. Карасика [1, с. 145], А.П. Чудинова [2, с. 88] и Ван Л. [3, с. 64] в сфере политической лингвистики и переводоведения. Публикации, посвященные китайско-российскому переводу, концентрируются на макрополитической, экономической терминологии и идеологических понятиях.

Специалисты активно обсуждают вопросы эквивалентности при переводе концептов государственного управления. Культурно-специфическая лексика маргинальных зон, в том числе религиозный и буддийский дискурс, между тем остается на периферии научного поиска.

Теоретическую основу нашего исследования составляют положения скопос-теории К. Райса и Х. Фермеера [4, с. 52]. Согласно этой концепции, коммуникативное задание и функция целевого текста определяют выбор переводческой стратегии. В контексте дипломатического дискурса переводчик перестает быть лишь билингвальным медиатором: он становится политическим актором, который превентивно сглаживает потенциальные когнитивные диссонансы.

Дипломатический текст функционирует в условиях строгих идеологических и протокольных ограничений, и любая лексическая единица, особенно связанная с духовной сферой, проходит через призму государственной цензуры и официального нарратива. Здесь оказывается полезным аппарат экотранслатологии Ху Гэншэня [5, с. 18], который рассматривает перевод как процесс адаптации и отбора переводчика в специфической переводческой экосреде.

Религиозные концепты, попадая в секулярную политическую экосреду, претерпевают семантическую редукцию или прагматическую трансформацию. Н.К. Гарбовский указывает, что перевод неразрывно связан с категорией оценки, причем в политическом дискурсе эту оценку диктуют интересы государства-коммуникатора [6, с. 215]. На фоне обширной библиографии по дипломатическому переводу обнаруживается исследовательская лакуна: комплексные эмпирические исследования, опирающиеся на корпусные данные и верифицирующие механизмы прагматической адаптации религиозной лексики в официальном нарративе, практически отсутствуют. Статья призвана восполнить этот пробел, объединяя инструментарий корпусной лингвистики и прагмалингвистического анализа.

Цель исследования состоит в выявлении и систематизации переводческих стратегий, применяемых для передачи буддийских реалий в китайско-российском дипломатическом дискурсе, и в оценке их прагматического потенциала.

Для достижения исследовательской цели были сформулированы задачи: сформировать двуязычный параллельный корпус текстов современных средств массовой информации, охватывающих период с 2014 по 2024 год, и выделить в нем буддийскую лексику; распределить выделенную лексику по лексико-семантическим группам; выявить и систематизировать переводческие стратегии (одомашнивание, форенизация, секуляризация, эвфемизация), применяемые для передачи буддийских реалий; оценить прагматический потенциал выявленных стратегий и описать механизмы прагматических сдвигов.

Объект исследования – буддийская культурно-специфическая лексика (реалии, статусы, институциональные и богословские наименования), функционирующая в составе китайско-российского дипломатического дискурса.

Предмет исследования – прагматические сдвиги, трансформации и переводческие стратегии (одомашнивание, форенизация, секуляризация, эвфемизация), возникающие при переводе указанной лексической группы с китайского языка на русский.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые на материале эмпирических корпусных данных (около 50 000 словоупотреблений) проведено комплексное исследование механизмов перевода религиозной (буд-

дийской) лексики в контексте современной межгосударственной дипломатии. Доказано, что перевод религиозных реалий в дипломатическом нарративе подчиняется не столько принципу семантической эквивалентности, сколько прагматической целесообразности и выступает инструментом мягкой силы и межкультурного лавирования.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении и расширении положений политической лингвистики, теории перевода и экотранслатологии за счет интеграции религиозного дискурса в орбиту исследования дипломатической коммуникации. Введенные в научный оборот данные уточняют представления о взаимодействии категории сакрального и светского в институциональном переводе.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов и сформированного параллельного корпуса в практике дипломатического и информационно-аналитического перевода, при разработке спецкурсов по теории и практике перевода, политической лингвистике, лексикографии, а также при составлении двуязычных словарей дипломатической и культурологической терминологии.

Эмпирическую базу исследования составил специализированный двуязычный параллельный корпус текстов, который авторы скомпилировали самостоятельно. Корпус включает официальные новостные коммюнике, отчеты о визитах делегаций и совместные заявления, опубликованные ведущими государственными информационными агентствами (ИА «Синьхуа», ТАСС, РИА Новости) в период с 2014 по 2024 год. Хронологические границы обусловлены активизацией контактов между буддийскими общинами двух стран в рамках инициативы «Один пояс, один путь».

Общий объем корпуса достиг около 50 000 словоупотреблений, а для анализа данных применялся метод сплошной выборки [3, с. 112], что позволило выделить 215 репрезентативных контекстов с буддийской культурно-специфической лексикой.

Синтаксические различия между китайским и русским языками вынудили вручную скорректировать около 15% пар, чтобы добиться точного параллельного соответствия между предложениями оригинала и перевода. Этому этапу предшествовала автоматическая подготовка материала. В ходе подготовки тексты сначала очищались от цифрового шума и метаданных веб-страниц, а затем программа LF Aligner выравнивала предложения оригинала и перевода.

В ходе второго этапа трем метрикам присваивались значения в среде корпусного менеджера AntConc, где отобранные единицы получали ручное аннотирование, причем семантическая категория термина охватывала спектр статусов, концептов, институтов и ритуалов, микроприем перевода включал калькирование, генерализацию, экспликацию и транслитерацию, а вектор прагматического сдвига фиксировал секуляризацию, эвфемизацию, нейтрализацию или сакрализацию. Надежность разметки оценивалась методом перекрестной валидации. К этой процедуре привлекли двух независимых кодировщиков. Количественную обработку данных и построение визуализаций выполняли в табличных процессорах.

Корпусные данные зафиксировали асимметрию. И при переводе буддийской лексики переводчики заметно варьировали используемые стратегии в зависимости от семантической категории термина (классификация семантических категорий представлена в табл. 1).

При переводе номенклатурных наименований институтов и обрядов, таких как 藏传佛教 («тибетский буддизм») и 坐床 («интронизация»), примерно в 74% случаев применяют форенизацию, опирающуюся на калькирование, транслитерацию и краткое пояснение. Дипломатический дискурс тяготеет к терминологической точности и унификации, что определяет эту тенденцию. Абстрактные богословские концепты, напротив, в 68% случаев передаются с помощью одомашнения, и этот подход, базирующийся на смысловом переводе и стилистической адаптации единиц, например, 法谊 («духовные связи») и 慈悲 («милосердие»), сглаживает когнитивный диссонанс реципиента и вписывает религиозные смыслы в общегуманистический контекст.

В 82% контекстов, требующих перевода номинаций религиозных статусов (таких как 高僧大德 («выдающиеся наставники») или 活佛 («живой Будда, перерожденец»)), используется описательный метод. Сакральные коннотации намеренно устраняются из исходных терминов. Этот прагматический сдвиг, кристаллизовавшийся как способ обхода протокольных и институциональных коллизий, делает секуляризацию и эвфемизацию инструментами лавирования среди напряженных зон межкультурной коммуникации.

Количественные данные подтверждают выдвинутую гипотезу: в дипломатическом дискурсе критерий семантической эквивалентности отступает перед прагматической целесообразностью. Качественный прагмалингвистический анализ, к которому мы переходим далее, позволяет проследить конкретные механизмы секуляризации и эвфемизации в официальном нарративе.

1. Десакрализация и секуляризация как инструмент дискурсивной адаптации.

Прямой перевод термина 法谊 неизбежно привнес бы в текст выраженную мистико-религиозную коннотацию, что противоречило бы светскому характеру описываемых отношений. Переводчик применил смысловой перевод: узконфессиональный термин уступил место универсальному понятию «духовные связи».

Исходный язык: «...обе стороны достигли консенсуса по вопросам углубления традиционной 法谊 (букв.: «дружбы на основе Дхармы»)…».

Переводящий язык: «...Стороны достигли широкого консенсуса по вопросам углубления традиционных духовных связей...».

В храме Юнхэгун исходный фрагмент описывает церемонию «祈福 за мир и процветание двух стран», которая подразумевает обращение к высшим силам, мольбу о ниспослании благодати (恩典), однако русский перевод заменяет ее на «торжественное мероприятие с пожеланиями благополучия и процветания народам двух стран», превращая сакральный акт в светское пожелание. Сакральный характер действия полностью утрачивается. Этот прагматический сдвиг вписывает событие в рамки дипломатического визита, при этом трансцендентная природа действия отступает на второй план, а внимание концентрируется на добрых намерениях сторон.

Сходная логика обнаруживается и в передаче процессуальной ритуальной лексики. Религиозная специфика систематически нивелируется ради нейтрального протокольного регистра, а эвфемизмы смягчают потенциальные институциональные коллизии и преобразуют фигуру в хранителя культурной традиции и просветителя там, где прямой эквивалент выглядел бы формальным признанием иерархии светским государством. «Выдающиеся наставники» замещают 高僧大德 именно в этой логике. Параллельно универсальные абстрактные понятия вытесняют узконфессиональную лексику, когда переводчик отказывается от прямого эквивалента для лексемы 法 («Фа/Дхарма»), центральной для буддийской философии и указывающей на космический закон или учение Будды, и подставляет словосочетание «духовные связи». Прямой перевод неизбежно привнес бы в дипломатический текст мистико-религиозную коннотацию, вступающую в противоречие со светским характером межгосударственных отношений, но предложенное понятие «духовные связи» нейтрализует эту коннотацию, встраиваясь в лексикон дипломатической риторики и начиная обслуживать макроинтенцию по укреплению двустороннего доверия между странами.

Лексика 高僧 («великий монах») и 大德 («Бхаданта, добродетельный старец») отражает огосударствление религии в буддизме и закрепляет жесткую иерархию внутри сангхи, а прямой перенос этих титулов в официальное коммюнике рисковал бы создать впечатление, что светское государство легитимизирует зарубежную религиозную вертикаль. Переводчик, стремясь к деполитизации сообщения, прибегает к протокольной эвфемизации и останавливается на нейтральном варианте «выдающиеся наставники». Монашеский статус ретушируется, и вместо функционеров культа адресат видит просветителей и хранителей культурной традиции – образ, полностью вписанный в идеологическую рамку публичной дипломатии.

Подход к термину 活佛 («Живой Будда, Тулку») иллюстрирует эту логику, когда исходная фраза о встрече делегации с «живыми буддами» тибетского буддизма предполагает сакральную легитимацию контакта и признание чуда перерождения на официальном уровне, что делает подобную формулировку в дипломатическом документе крайне уязвимой. Итоговый перевод сух и фактологичен и сводится к фразе «делегация провела встречу с признанными перерожденцами тибетского буддизма». Слово «признанные» смещает акценты, вводя незримую инстанцию, которая фиксирует юридический или административный статус и отодвигает на второй план божественную природу, а встреча, которая была метафизическим событием и соприкосновением с просветленным существом, низводится до рабочего контакта с носителями зарегистрированного статуса.

Дипломатический дискурс отвергает бытующий в публицистике и повседневной речи прямой перевод лексемы 活佛 в форму «Живой Будда», поскольку официальное наименование человека Буддой противоречит светской материалистической природе государственных аппаратов обеих стран. Корпусные данные фиксируют стабильный выбор в пользу термина «перерожденец». Данное слово изымает понятие из сакрального контекста, помещает его в рамки административно-религиозной лексики, закрепленной законодательно, сохраняет отсылку к специфике института реинкарнации в тибетском буддизме и перемещает смысл, меняя прагматическую рамку. И переводчик действует как политический цензор, адаптируя культурно-специфическую единицу под юридические и идеологические ожидания целевой аудитории.

Таблица 1

Частотное распределение переводческих стратегий

Категория лексики	Доминирующий прием	Частотность	Прагматический сдвиг
Религиозные статусы	Описательный перевод	45%	Эвфемизация
Богословские концепты	Смысловой перевод	35%	Секуляризация дискурса
Институты и имена	Калькирование	20%	Без сдвига

Корпусные данные дипломатических текстов последовательно показывают, как переводчики отказываются от избыточной экзотизации при передаче названий архитектурных комплексов и храмовых сооружений (пространственных реалий), выбирая обобщающие, функционально ясные эквиваленты. Этот прагматический сдвиг заметен на примере концепта 大雄宝殿 («Дасюнбаодянь»). Исходный китайский текст сообщает, что «высокие гости осмотрели 大雄宝殿 и другие постройки монастыря», переводной же вариант использует нейтральное сочетание «высокие гости осмотрели Главный зал и другие постройки монастыря».

Буддийское богословие закрепляет эпитет 大雄 («Махавира, или Великий герой») за Буддой Шакьямуни, триумфально сокрушившим демонов иллюзии, и реципиент без углубленных буддологических познаний не воспринял бы адекватно калькированный либо прямой перевод этого словосочетания, вроде «Зала Махавиры» или «Зала Великого героя». Переводчик потому находит нейтральный описательный эквивалент «Главный зал». Мистико-религиозная специфика уступает место архитектурно-институциональной функции.

Сходным образом нейтрализуют и лексему 藏经阁 («Павильон хранения сутр»): исходное сообщение о демонстрации древних ксилографий участникам делегации в этом пространстве преобразуют в конструкцию с функциональным наименованием «храмовая библиотека», редуцируя сакральное значение места хранения канонических текстов до прагматического указания на тип помещения.

В светском переводе хранилище сутр становится понятным западному читателю институциональным аналогом – храмовой библиотекой. Прагматический подход делает дипломатический текст доступнее, поскольку убирает излишнюю терминологическую сложность и вписывает религиозные объекты в рамки культурно-исторического наследия, так что священные места становятся пунктами экскурсионного интереса. Материальная культура десакрализуется, религиозная топонимика в дипломатическом переводе подчиняется прагматическим нуждам государственного протокола, а переводчик выступает дипломатическим фильтром, поскольку сглаживает когнитивные и политические разногласия и управляет лексическими значениями.

Проведенное исследование на пересечении корпусной лингвистики, переводоведения и политической прагматики привело к нескольким выводам. Перевод буддийской лексики в китайско-российском дипломатическом дискурсе представляет собой сложный процесс межкультурного и политического взаимодействия, выходящий далеко за рамки простого поиска межъязыковых эквивалентов. В переводе религиозной лексики преобладают секуляризация и эвфемизация, осуществляемые через стратегию адаптации. Такой подход обусловлен необходимостью вписать священные смыслы в строгие рамки светского дипломатического этикета. Корпусные данные показывают, что в официальных документах религиозная лексика используется вовсе не для теологических целей, а как средство мягкой силы для укрепления межгосударственных отношений.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением объема корпуса и привлечением диахронического материала (текстов Кяхтинского договора, архивов Палаты по делам вассальных территорий эпохи Цин), что позволит проследить эволюцию переводческих стратегий в контексте изменения внешнеполитических парадигм России и Китая на протяжении нескольких столетий.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковый круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2006.
3. Ван Л. Специфика перевода дипломатических текстов (на материале русского и китайского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 9-1 (87): 63–67.
4. Райс К., Фермеер Х. Дж. *Основы общей теории перевода*. Москва: Высшая школа, 1999.
5. Ху Гэншэнь. Экотранслатология: новые горизонты исследований перевода. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2011; № 4: 16–25.
6. Garbovskiy N.K. *Theory of translation*. Moscow: Moscow University Press, 2007.
7. Захаров В.П., Богданова С.Ю. *Корпусная лингвистика*: учебник. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2020.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
3. Van L. Specifika perevoda diplomaticheskih tekstov (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 9-1 (87): 63-67.
4. Rajs K., Fermeer H. Dzh. *Osnovy obschej teorii perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
5. Hu G`ensh`en'. `Ekotranslatologiya: novye gorizonty issledovanij perevoda. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2011; № 4: 16-25.
6. Garbovskiy N.K. *Theory of translation*. Moscow: Moscow University Press, 2007.
7. Zaharov V.P., Bogdanova S.Yu. *Korpusnaya lingvistika*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.08.26

УДК 81`42

Karpukhina V.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Linguistics, Translation and Foreign Languages, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: vkarpuhina@yandex.ru*
Kikhtev N.S., *postgraduate, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kikhtev@mail.asu.ru*

DISCURSIVE PRACTICES OF DIGITAL AGGRESSION BY THE RUSSIANS AGAINST THEIR COMPATRIOTS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF NEGATIVE COMMENTS ON THE "VKONTAKTE" SOCIAL NETWORK. The research focuses on how users of the *VKontakte* social network display hostility, condemnation, or intolerance towards other citizens, using discursive practices such as insults, stereotyping, and threats. The critical discourse analysis reveals how negative users' comments reflect social, regional, or cultural conflicts within Russian society, create a toxic linguistic atmosphere online. The research resulted in describing the basic tactics of discursive practices of digital aggression in social networks. They are intellectual, social, and moral discrediting, medical stigmatization, zoomorphization and dehumanization, negative self-stereotyping, gender and regional stereotyping, violation of the standard tone in communication. The paper also examines the impact of platform features on the nature of digital aggression.

Keywords: **critical discourse analysis, commentary, discursive practice, stereotype, digital aggression**

В.Н. Карпухина*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: vkarpuhina@yandex.ru*
Н.С. Кихтев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: kikhtev@mail.asu.ru*

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ DIGITAL-АГРЕССИИ РОССИЯН В ОТНОШЕНИИ СВОИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ НЕГАТИВНЫХ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

Статья посвящена дискурсивным практикам оскорбления, стереотипизации, угрозы, которые применяются пользователями социальной сети «ВКонтакте» в ситуациях проявления враждебности, осуждения или нетерпимости к другим гражданам. С помощью критического дискурс-анализа определено, как негативные комментарии пользователей отражают социальные, региональные или культурные конфликты внутри российского общества, формируют лингвотоксичную атмосферу в сети. В результате анализа дискурсивных практик цифровой агрессии в социальных сетях были выявлены основные тактические приемы данных практик: интеллектуальная, социальная и моральная дискредитация, медицинская стигматизация, зооморфизация и дегуманизация, негативная автостереотипизация, гендерная и региональная стереотипизация, нарушение нормативной тональности коммуникации. В статье также было рассмотрено влияние особенностей платформы на характер цифровой агрессии.

Ключевые слова: **критический дискурс-анализ, комментарий, дискурсивные практики, стереотип, цифровая агрессия**

Актуальность исследования заключается в его обращенности к активно изучаемым на сегодняшний день в лингвистике проблемам моделирования дискурсивных практик, критических исследований медиадискурса и вопросам речевого воздействия в целом [1–7 и др.].

Объект анализа – тексты комментариев в социальной сети «ВКонтакте», выступающие в качестве гипертекстовых составляющих к публикациям трех сообществ, которые различаются тематической направленностью и типом аудитории: «РИА Новости», «Рифмы и Панчи» и «Комсомольская правда – KP.RU». В качестве единицы анализа выступает комментарий пользователя социальной сети «ВКонтакте», содержащий самостоятельную негативную оценку или воспроизводивший агрессивную коммуникативную модель. Предметом анализа выступают дискурсивные практики digital-агрессии в социальных сетях.

Основная цель исследования – проанализировать коммуникативные ситуации и тематические контексты, в которых реализуются дискурсивные практики цифровой агрессии в социальных сетях.

Эта цель реализуется в исследовании в процессе выполнения следующих задач: 1) выявить текстовые сегменты комментариев к постам в социальной сети «ВКонтакте», связанные с проявлением digital-агрессии; 2) определить основные тактические приемы дискурсивных практик оскорбления, стереотипизации и угрозы, реализующиеся в данных комментариях.

Комментарий может быть определен как «своеобразный метатекст по отношению к основному тексту, его назначение – уточнить некоторую информацию, снять возможную неопределенность сообщаемых сведений, а также в ряде случаев выразить критическое отношение к предшествующему сообщению. … В сетевом дискурсе комментарий выражает личное отношение к определенной публикации, при этом отклики на нее образуют полемический диалог» [4, с. 239–240, 246]. Для анализа негативной репрезентации существенны также объект и направление адресации, поскольку в структуре коммуникативного взаимодействия объектом негативной оценки может выступать и герой исходной публикации, и юзеры. Возникает необходимость изучения дискурсивных практик цифровой агрессии в медиасообществах. В этом заключается научная новизна исследования, которая связана с разработкой комплексной методики анализа дискурсивных практик цифровой агрессии в социальных сетях.

Кроме того, научная новизна результатов исследования заключается в комплексном коммуникативно-прагматическом анализе субъектных, обстоятельственных и нормативных дискурсивных характеристик пользовательских комментариев в социальной сети «ВКонтакте» (в частности, в таких медиасообществах, как «РИА Новости», «Рифмы и Панчи» и «Комсомольская правда – KP.RU»). Выбор медиаресурсов был обусловлен необходимостью сформировать эмпирический материал, содержащий вариативные коммуникативные ситуации и тематические контексты, в которых реализуется digital-агрессия. Сообщества не позиционируются в качестве самостоятельных объектов сопоставления: их посты используются как источники пользовательских комментариев, а предметом анализа выступают дискурсивные механизмы негативной коммуникации.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в углублении комплексного лингвоэкологического анализа дискурсивных практик негативной коммуникации в социальных сетях, ключевые коммуникативные контексты которой были выявлены при исследовании ситуаций автостереотипизации, связанных с противопоставлением различных групп и негативным описанием собственной общности: внутригрупповая агрессия может строиться через определение того, каким должен быть «свой» и какие позиции делают другого человека «чужим». Практическая значимость исследования видится в следующем. В результате анализа 150 комментариев к постам медиасообществ социальной сети «ВКонтакте» было выявлено: пользователи и модераторы сетевых сообществ должны учитывать, что digital-агрессия в комментариях к публикациям проявляется в выборе уничижительной лексики, способах организации негативной репрезентации – через изменение масштаба оценки, смену ее адресата и последовательное развитие агрессивного взаимодействия в треде.

Дискурсивные практики виртуальной коммуникации (сетевого дискурса) рассматриваются в рамках не только критического дискурс-анализа, но и той совокупности социолингвистических и лингвокогнитивных методов, которые Т. ван Дейк называет «критическими дискурсивными исследованиями» [2, с. 19]. В настоящей статье используется комплекс методов дискурсивных исследований: прагматический и коммуникативный анализы письменных речевых актов (комментариев в социальной сети), стилистический и нормативный анализы текстов в сетевом дискурсе.

Лингвистическая методика исследования сегментов сетевого дискурса включает анализ его субъектных, обстоятельственных, нормативных, структурных и тематических характеристик [4, с. 156–157]. Уникальность сетевого дискурса заключается в том, что в нем объединены характеристики личностно ориентированного и статусно-ориентированного типов дискурса. Субъектные признаки участников коммуникативной ситуации в сетевом дискурсе включают, как и в любом дискурсе, «статусно-ролевые признаки» и «коммуникативную диспозицию» [4, с. 156]. Однако специфические коммуникативные ситуации виртуального общения, зачастую игрового характера, приводят пользователей (юзеров) к выходу из позиции пассивных получателей информации и превращению их в полноправных активных агентов коммуникативной ситуации в процессе комментирования.

Смена коммуникативной диспозиции субъектов (адресат становится адресантом) может вести и к изменению иных характеристик сетевого дискурса: общение из статусно-ориентированного переходит в личностно ориентированное коммуникативное пространство и наоборот. При этом могут нарушаться нормативные диспозиции сетевого общения и создаваться (или видоизменяться) его тематические (в частности идеологические или этнокультурные) установки.

Дискурсивные практики оскорбления, стереотипизации, угрозы в сетевом дискурсе связаны, с одной стороны, с обстоятельственными характеристиками дискурса (режим коммуникации). С другой стороны, они отражают нормативные характеристики дискурса (в частности, его коммуникативную тональность). Дискурсивная практика может быть представлена как одна из разновидностей социальной практики: «Понимание дискурсивной практики – так же, как и любой социальной практики – базируется на ее осмыслении как деятельности и социального опыта, данного в непосредственном наблюдении» [8, с. 231].

Дискурсивные практики digital-агрессии сетевого дискурса базируются на классическом манипулятивном «поиске врага», внешнего или внутреннего, вычленении «ин-группы» и «аут-группы» [2, с. 22–23]. Дискурсивными триггерами [9] для треда комментариев у публикации в социальных сетях могут служить слова и выражения, связанные с этническими авто- и гетеростереотипами. Под автостереотипом понимается устоявшееся схематичное «представление о своем народе и своей культуре», например, «русские глазами русских» [10, с. 39], гетеростереотипы «схематично обобщают взгляды на другие народы и культуры» [10, с. 39]. Дискурсивные практики оскорбления, стереотипизации, угрозы в сетевом дискурсе реализуются не только в стандартных коммуникативных ситуациях противопоставления «свой – чужой», но и парадоксальным образом оказываются задействованными в коммуникативных ситуациях реализации автостереотипов.

Подобные дискурсивные практики реализуются в интернет-дискурсе в первую очередь вследствие смены коммуникативной позиции субъектов дискурса: мгновенно приобретаемая агентивность способствует тому, что пользователь в сети становится субъектом мнения, суждения, оценки. Эфемерность и скорость смены коммуникативной позиции в ситуации комментирования – одна из причин воспроизводства стереотипных оценочных суждений, зачастую с негативной семантикой.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении комплексного анализа дискурсивных практик лингвотоксичной коммуникации в социальных сетях за счет выявления типовых контекстов с использованием цифровой агрессии, основанной на автостереотипах. Практическая значимость исследования видится в лингвоэкологической диагностике коммуникативных ситуаций цифровой агрессии в социальных сетях и разработке рекомендаций для пользователей и модераторов сетевых сообществ по предотвращению digital-агрессии.

Дискурсивные практики цифровой агрессии в социальной сети «ВКонтакте»

Для выявления коммуникативных ситуаций и тематических контекстов, в которых реализуются дискурсивные практики цифровой агрессии в социальной сети «ВКонтакте», была сформирована эмпирическая база исследования, включающая негативные комментарии пользователей к постам медиаресурсов «РИА Новости», «Рифмы и Панчи» и «Комсомольская правда – KP.RU».

Первым источником было выбрано сообщество «РИА Новости». В группе представлены публикации, посвященные общественно значимым вопросам – деятельности публичных лиц, политическим процессам, социальным проблемам в международной и внутрироссийской повестке. Разнообразие тем помогает рассматривать комментарии как реакцию пользователей на многообразие контента. Существенно то, что часть агрессивных высказываний возникает в обсуждении общественных и политических инфоповодов, вследствие чего объектом негативной оценки становятся государственные институты, социальные группы, отдельные лица.

Второй источник – сообщество «Рифмы и Панчи». Оно ориентировано на развлекательную и массовую медиаповестку: публикации связаны с представителями шоу-бизнеса, блогосферы и музыкальной индустрии, интернет-культурой. Группа представляет интерес как источник материала, в котором объектом негативной оценки чаще выступает персона, ее внешность и поведение, профессиональные заслуги и неудачи. Тем самым ресурс тематически расширяет диапазон корпуса исследования за счет персонализированной и развлекательной тематики.

Третьим источником стало сообщество «Комсомольская правда – KP.RU». Группа ориентирована на массовую аудиторию и базируется на социальных, бытовых, культурных и общественно-политических инфоповодах. Акцент в публикациях ставится на всероссийскую и региональную тематику, что обусловливает присутствие комментариев, возникающих при обсуждении социально-бытовых и культурных вопросов жителями страны.

Критерии отбора материала:

1) эксплицитная или контекстуально реконструируемая негативная направленность комментариев;

2) адресность высказывания, которая позволяет перейти от фиксации грубых выражений к анализу способов конструирования социальных субъектов (лицо, группа лиц, социальная категория, регион, национально-культурная общность);

3) диалогичность цифровой агрессии (высказывание-комментарий и его положение в последовательности треда);

4) тематическая связь комментария с исходной публикацией;

5) агрессивная коммуникативная тональность комментария (разговорная и обсценная лексика, орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, которые могут выполнять прагматическую функцию).

В результате сформирована эмпирическая база исследования из 150 комментариев: 50 – из «РИА Новости», 50 – из «Рифмы и Панчи», 50 – из «Комсомольская правда – KP.RU».

В отличие от журналистского текста, содержание которого может неоднократно проходить редакторскую обработку, пользовательский комментарий представляет собой продукт прямого цифрового взаимодействия.

Специфика социальной сети «ВКонтакте» определяется характером организации пользовательского взаимодействия. Комментарии размещаются под публикациями и образуют последовательность связанных между собой ответных реплик – тред. Такое устройство соотносится с понятием «информационно-комментарийного блока», содержащего «исходное сообщение и сопровождающие его комментарии» [11, с. 165–166]. Платформа обеспечивает удобный функционал для дискуссий: юзеры переходят от позиции получателя медиасообщения к позиции самостоятельного участника коммуникации: общаются с другими пользователями, изменяют направление адресации и продолжают уже возникший конфликт.

Заметим, что при анализе комментариев учитывались стилистическая характеристика лексических единиц, коммуникативная ситуация, объект и направление негативной оценки, языковые средства ее выражения, характер категоризации, модель идентификации («свой – чужой»), положение высказывания в структуре треда и его связь с исходной публикацией [11; 12]. В рамках критического дискурс-анализа языковые средства рассматриваются в связи с формированием негативной репрезентации социальных субъектов.

В процессе анализа комментариев были рассмотрены их следующие дискурсивные характеристики:

1. Субъектные признаки:
– статусно-ролевые признаки;
– коммуникативная диспозиция.
2. Обстоятельственные признаки:
– хронотоп;
– режим коммуникации.
3. Нормативные признаки:
– культурно обусловленные правила поведения;
– типы коммуникативной тональности дискурса [4, с. 156–157].

Субъектные, обстоятельственные и нормативные признаки пользовательских комментариев в рассматриваемых трех сообществах социальной сети «ВКонтакте» позволяют дать точную лингвоэкологическую диагностику коммуникативным ситуациям цифровой агрессии при реализации определенных дискурсивных практик.

Дискурсивная практика оскорбления. Одной из наиболее распространенных форм реализации digital-агрессии в исследуемом материале выступает оскорбление, посредством которого отрицательная оценка направляется на объект коммуникации. Оно необязательно сводится к употреблению обсценной лексики [13; 14]. В корпусе можно найти разные способы уничижительной номинации, различающиеся по характеру приписываемого адресату негативного признака: прямые инвективы, характеристики интеллектуальной несостоятельности, зооморфные и предметные номинации, указания на физические или психические недостатки, лексемы, маркирующие социальную или моральную неполноценность. В таких высказываниях содержательная реакция на публикацию сменяется персонализированной негативной квалификацией, нарушающей нормативную тональность публичного взаимодействия.

В ряде кейсов предмет обсуждения исходной публикации отходит на второй план. Комментарий перестает выполнять информационно-оценочную функцию и концентрируется на характеристике субъекта. Показательно высказывание, появившееся в треде поста о реакции представителя Министерства иностранных дел России Марии Захаровой на срыв поездки главы Международного агентства по атомной энергии Рафаэля Гросси на Запорожскую АЭС. Несмотря на политико-информационный характер материала, один из пользователей обращается не к обстоятельствам поездки и мнению дипломата, а к ее личности: *«кто-то всерьез еще слушает эту алкашку?»*. Характеристика через номинацию *алкашка* оказывается самодостаточной: она не сопровождается содержательной аргументацией и выполняет функцию дискредитации.

Похожее смещение наблюдается и в обсуждении предстоящего приезда музыкального исполнителя Канье Уэста в Россию осенью 2026 года. Юзер пишет: *«На какой он нужен тут. Я и сам-то его не знаю»*. Первоначально реплика относится к целесообразности визита артиста, однако ответ направляет агрессию уже на автора: *«а н**** здесь твой коммент, тебя тоже никто не знает»*. В дискуссии сохраняется логика исходного высказывания, меняется его объект: отсутствие известности, использованное как аргумент против публичной фигуры, превращается в аргумент против самого комментатора.

Одним из тактических приемов дискурсивной практики оскорбления является интеллектуальная дискредитация: это механизм, связанный с приписыванием адресату недостатка умственных способностей, неумения рассуждать или отсутствием знаний. В подобных ситуациях когнитивный признак используется для отказа собеседнику в компетентности.

Например, в комментариях к публикации о причинах, по которым россиянам не рекомендуется убирать горячую еду в холодильник, пишут: *«Кому они объяснили? Тупорылым одноклеточным, которые в школе не учились»*. Оценка адресована неопределенному множеству читателей. Слова *тупорылым* и *одноклеточным* не уточняют, какие именно ошибки допустили люди, их функция заключается в том, чтобы заранее представить предполагаемую аудиторию неразумной.

Следующий тактический прием дискурсивной практики оскорбления – медицинская стигматизация. Для дискредитации в комментариях используются медицинские термины и пожелания медицинского вмешательства. В эмпирической базе исследования представлены конструкции *«шизофрения»*, *«аутист»*, *«больной»*, *«в дурку надо»*, *«лечить надо»*.

К примеру, в публикации, посвященной высказыванию блогера Ивана Золо о популярности отечественного артиста Ярослава Дронова (SHAMAN), один из пользователей пишет: *«Еще бы мнение аутиста Золо сейчас слушать»*, второй – *«Это ребенок с диагнозом дауна куда лезет»*, третий – *«Когда уже этому дебилу отключат аппарат жизнеобеспечения»*. Участники независимо друг от друга используют характеристики, связанные с заболеваниями и нарушениями, чтобы поставить под сомнение право человека выступать в публичном пространстве.

Еще одним тактическим приемом дискурсивной практики оскорбления выступает зооморфизация и дегуманизация. Более выраженный вариант статусного понижения возникает, когда человек обозначается посредством названия животного или неодушевленного объекта.

Наглядно применение данной тактики можно увидеть в треде к посту о запрете певцу Филиппу Киркорову открывать бизнес в стране до 2028 года. Один из пользователей реагирует на публикацию вопросом: *«Кто петуха из клетки выпустил?»*. Вслед за этим появляются комментарии *«Это чучело в перьях и стразах уберите его, пожалуйста»*, *«Петух крашеный»*. Реплики порождают цепочку взаимно поддерживающих номинаций. Обозначение воспроизводится и получает новые варианты. Характеристики изменяют способ представления артиста. Вместо имени, профессии или конкретного поступка используются образы. Номинация *чучело* отсылает к внешнему облику, *петух крашеный* – соединяет зооморфное обозначение с насмешкой над внешностью. Тем самым возникает дегуманизирующая модель репрезентации, при которой человек представляется через объект, не предполагающий равноправного взаимодействия.

Следующий тактический прием дискурсивной практики оскорбления связан с приписыванием фигуре социально или морально неодобряемого поведения – это социальная и моральная дискредитация. Образ строится через интерпретацию стиля жизни и поступков.

Так, в посте о жительнице Крыма, уехавшей в Таиланд и оказавшейся в иммиграционном изоляторе, один юзер называет ее *«тунеядкой»*, второй пишет: *«Бегут за хорошей жизнью и что? Теперь спасите, помогите?»*, третий – *«Она больная на голову. Таких не жалко. Пусть моет унитазы зэкам»*. Реплики формируют негативную оценку через приписывание субъекту неодобряемой модели поведения. Номинация *тунеядка* задает моральную рамку – женщину представляют человеком, который не хочет работать и рассчитывает на помощь других.

Дискурсивная практика стереотипизации. Оскорбление предполагает закрепление отрицательного признака за конкретным объектом, тогда как стереотипизация основана на переносе индивидуальной или ситуативной оценки на более широкую категорию [14]. В корпусе исследования такой перенос реализуется через национальные, социальные, гендерные и региональные обобщения, оппозицию «свой – чужой». Негативная оценка выходит за пределы конкретного человека: частный случай трансформируется в основание для характеристики целой социальной, национальной, гендерной или территориальной группы.

Одной из наиболее частотных тактик данной дискурсивной практики выступает негативная автостереотипизация: отрицательная характеристика распространяется на группу, потенциально включающую самого говорящего.

Для примера возьмем комментарий к публикации о мужчине, застрелившем сына из-за раздела имущества: *«Одичали люди. Еще Достоевский утверждал, что русский человек без бога в душе – дрянь»*. Поводом для высказывания выступает преступление, но его интерпретация выходит за пределы случая. Номинация *русский человек* задает национально-культурную категорию, а определение *дрянь* характеризует тип ее представителя морально неприемлемым.

Следующая тактика данной дискурсивной практики – гендерная стереотипизация. Так, комментарий к одной из публикаций о беременности девушки из Перми с редким заболеванием моямоя гласит: *«Женщины – эгоистки. Идут на поводу у прихотей вообще не думая о будущем своих детей»*. Конкретная история превращается в повод для генерализации, при которой объектом оценки становятся женщины как категория. Отсутствие ограничителей типа *некоторые* или *отдельные* приводит к приписыванию качеств всей группе.

Еще один тактический прием данной дискурсивной практики – региональная стереотипизация – связан с территориальной принадлежностью. К публикации об отключении электричества в Москве и связанном с ним сбое в работе Рунета появляется реплика: *«Бедные и несчастные, как нам вас жалко (регионы)»*.

Номинация *регионы* сама по себе нейтральна, однако в сочетании с определениями *бедные* и *несчастные* приобретает оценочное значение. Помимо того, конструкция *как нам вас жалко* задает снисходительную коммуникативную позицию в отношении обозначаемой группы: комментирующий помещает себя и адресата на противоположные социально-территориальные стороны.

Комментарий к публикации о жителе Латвии, рассказавшем об отказе сотрудников государственных учреждений разговаривать с русскоязычными, гласит: *«Давно бы в Россию переехали и жили бы нормально, но видимо не хотели… Так что нечего жаловаться»*. Территориальная принадлежность разграничивает «своего» и «чужого»: наша страна представляется пространством, в котором человек может жить спокойно, тогда как нахождение за ее пределами обязывает принимать местные нормы. В таком положении право на жалобу ставится в зависимость от готовности следовать заданной модели поведения. Ответная реплика *«Он за всю жизнь не додумался выучить язык страны, в которой живет…»* поддерживает ту же логику.

Дискурсивная практика угрозы. В исследуемом корпусе данная дискурсивная практика реализуется с помощью высказываний, выражающих желательность негативного воздействия на объект и тем самым нарушающих нормативную тональность взаимодействия: пожелание физического вреда, ограничения, наказания или иного неблагоприятного изменения положения адресата [15].

В треде к публикации о том, что сотни собак по всей России оказались при смерти после прививки от бешенства, имеется реплика: *«У**** лучше бы так людей плохих травили»*. Говорящий не сообщает о собственном намерении причинить вред кому-либо, но формулирует желанный сценарий, строящийся на физическом воздействии.

Угрозу можно обнаружить в комментариях к публикации о проработке запуска в стране беспилотных поездов: *«Оптимизировать всех депутатов к ипиням, посадить вместо них роботов с ии. А депутатов – в поля и шахты, уран добывать да коров доить. Вот тогда заживем!»*. Технологический инфоповод берется для проектирования автором ситуации, в которой отечественный истеблишмент должен быть отстранен от занимаемых должностей и отправлен на другой вид труда.

Анализ дискурсивных практик цифровой агрессии в сетевом дискурсе с точки зрения их коммуникативно-прагматической структуры позволил выполнить основные задачи исследования, а именно: были выявлены текстовые (вербальные) сегменты комментариев к постам трех медиасообществ в социальной сети «ВКонтакте», связанные с проявлением цифровой агрессии; проанализированы ключевые тактические приемы дискурсивных практик оскорбления, стереотипизации и угрозы, реализующиеся в данных комментариях. Таким образом, поставленная цель исследования выполнена.

Результаты исследования показывают, что один и тот же инфоповод становится основанием для разных типов репрезентации: конкретная персона подвергается персональной дискредитации, ее действия интерпретируются как характеристика более широкой группы, обсуждение самой ситуации перерастает в негативную оценку другого участника треда. Отдельно прослеживается перенос агрессии внутри комментарийного взаимодействия. В ответных репликах меняется направление адресации: негативная оценка, изначально относящаяся к персоне из публикации или обсуждаемому событию, начинает направляться на собеседника. Ответ воспроизводит исходную оценку, усиливает ее и переводит конфликт на межличностный уровень.

Основными дискурсивными практиками digital-агрессии в социальных сетях выступают оскорбление, стереотипизация и угроза. Было выявлено, что оскорбление в исследуемом корпусе направлено на непосредственное понижение статуса человека; стереотипизация расширяет объект негативной оценки до социальной, национальной, гендерной или территориальной группы; угроза выражает желательность неблагоприятного для объекта исхода.

В качестве ближайшей перспективы исследования выступает разработка лингвоэкологических рекомендаций по предотвращению реализации дискурсивных практик цифровой агрессии для такой целевой аудитории, как модераторы и юзеры медиасообществ русскоязычных социальных сетей.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛЕНАНД, 2022.
2. Дейк Т.А. ван *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. Перевод с английского. Москва: УРСС; ЛЕНАНД, 2022.
3. Карасик В.И. Профессиональный дискурс в цифровую эпоху. *Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации*: сборник статей. Нижний Новгород, 2024: 110–120.
4. Карасик В.И. *Языковое древо жизни*: монография. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2025.
5. *Социальные сети. Лингводидактические аспекты цифровизации и сетевой коммуникации*: монография. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023; Т. IV.
6. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis*. Longon; New York: Routledge, 2013.
7. Silverstein M. Texts, Entextualized and Artifctualized: The Shapes of Discourse. *College English*. 2019; Vol. 82, № 1: 55–76.
8. Иссерс О.С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность. *Вестник Омского университета*. 2011; № 4: 227–232.
9. Копнина Г.А., Славкина И.А., Цатурян Г.А., Роу А.Н. Триггерные высказывания в новостном интернет-дискурсе: опыт экспериментального исследования. *Медиалингвистика*. 2024; № 11 (4): 433–447.
10. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации*. Москва: АСТ; Астрель; Хранитель, 2007.
11. Колокольцева Т.Н. Интернет-комментарий как сетевой жанр: общая характеристика, диалогический потенциал, проблемы классификации. *Жанры речи*. 2024; Т. 19, № 2 (42): 164–173.
12. Ким Л.Г., Рольгайзер А.А. Комментарий vs интернет-комментарий: к проблеме специфики жанра виртуальной коммуникации. *Жанры речи*. 2024; Т. 19, № 3 (43): 286–294.
13. Васильева М.А. Средства выражения имплицитной речевой агрессии в интернет-комментариях к политическим статьям. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2025; № 3 (71): 124–134.
14. Мельник Н.В., Митякина О.В. Делегитимизирующий потенциал аксиологической оппозиции «свой – чужой» (на материале англоязычных политических интернет-комментариев). *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2024; Т. 23, № 3: 172–185.
15. Миронова Н.И. Речевой акт угрозы в интернет-комментариях к высоко конфликтогенному тексту. *Мир лингвистики и коммуникации*. 2022; № 3: 57–72.

References

1. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: LENAND, 2022.
2. Dejk T.A. van *Diskurs i vlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii*. Perevod s anglijskogo. Moskva: URSS; LENAND, 2022.
3. Karasik V.I. Professional'nyj diskurs v cifrovuyu `epohu. *Diskursivnye praktiki v cifrovuyu `epohu: tradicii i innovacii*: sbornik statej. Nizhnij Novgorod, 2024: 110-120.
4. Karasik V.I. *Yazykovoe drevo zhizni*: monografiya. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2025.
5. *Social'nye seti. Lingvodidakticheskie aspekty cifrovizacii i setevoj kommunikacii*: monografiya. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2023; T. IV.
6. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis*. Longon; New York: Routledge, 2013.
7. Silverstein M. Texts, Entextualized and Artifctualized: The Shapes of Discourse. *College English*. 2019; Vol. 82, № 1: 55-76.
8. Issers O.S. Diskursivnaya praktika kak nablyudaemaya real'nost'. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2011; № 4: 227-232.
9. Kopnina G.A., Slavkina I.A., Caturyan G.A., Rou A.N. Triggernye vyskazyvaniya v novostnom internet-diskurse: opyt `eksperimental'nogo issledovaniya. *Medialingvistika*. 2024; № 11 (4): 433-447.
10. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh`yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: AST; Astrel'; Hranitel', 2007.
11. Kolokol'ceva T.N. Internet-kommentarij kak setevoj zhanr: obschaya harakteristika, dialogicheskij potencial, problemy klassifikacii. *Zhanry rechi*. 2024; T. 19, № 2 (42): 164-173.
12. Kim L.G., Rol'gajzer A.A. Kommentarij vs internet-kommentarij: k probleme specifiki zhanra virtual'noj kommunikacii. *Zhanry rechi*. 2024; T. 19, № 3 (43): 286-294.
13. Vasil'eva M.A. Sredstva vyrazheniya implicitnoj rechevoj agressii v internet-kommentariyah k politicheskim stat'yam. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 2025; № 3 (71): 124-134.
14. Mel'nik N.V., Mityakina O.V. Delegitimiziruyuschij potencial aksiologicheskoj oppozicii «svoj – chuzhoj» (na materiale angloyazychnyh politicheskih internet-kommentariev). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2024; T. 23, № 3: 172-185.
15. Mironova N.I. Rechevoj akt ugrozy v internet-kommentariyah k vysoko konfliktogennomu tekstu. *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2022; № 3: 57-72.

Статья поступила в редакцию 07.09.26

УДК 81'367.322

***Konovalenko Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: jf0303@mail.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF QUESTIONS WITH NON-PROTOTYPICAL STRUCTURE IN "HARRY POTTER AND SORCERER'S STONE" BY J. ROWLING. The article tackles the problem of questions whose structure is different from ordinary prototypical structure of a question, mainly of declarative questions, short questions, echo-questions, anticipatory questions, some types of tag-questions (e. g. with positive beginning and positive tag, with

negative beginning and negative tag), elliptical and incomplete questions in which different elements are missing (e. g. the predicate or its parts or the subject). It has been assumed that the given types of questions with violated non-standard structure might possess a special potential for rendering meanings other than inquiry of information which is a prototypical main function of an ordinary question with standard structure and word order. The material for analyzing the stated problem was taken from "Harry Potter and Sorcerer's Stone" by J. Rowling. The following peripheral meanings of questions have been revealed in the investigated material: astonishment, indignation, anger, fear, anxiety, reproach, demonstration of friendly disposition to the partner, mocking, lack of understanding, assumption, appeal for an action, clarification, etc.

Keywords: **semantic syntax, questions with non-standard structure, meaning of questions, types of questions, peripheral meanings of questions**

***Ю.В. Коноваленко**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: jf0303@mail.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С НЕПРОТОТИПИЧЕСКОЙ СТРУКТУРОЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖ. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»

В статье рассматриваются вопросительные предложения, структура которых отличается от прототипической, в частности декларативные вопросительные предложения, уточняющие эллиптические формы специальных вопросов, вопросы-переспросы, антиципирующие вопросы, некоторые типы разделительных вопросов (например, с утвердительным началом и утверждением в хвосте, с отрицательным началом и отрицанием в хвосте), эллиптические и неполносоставные вопросительные предложения с различным составом отсутствующих элементов (например, сказуемое или его части, подлежащее). Высказывается предположение, что указанные типы вопросительных предложений с нестандартной структурой обладают особенным потенциалом для передачи значений, отличных от запроса информации, являющегося основной функцией обычного вопросительного предложения со стандартной структурой и порядком слов. На материале произведения Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» выявлены такие периферийные значения указанных типов вопросительных предложений, как удивление, возмущение, гнев, страх, тревога, упрёк, демонстрация дружеского расположения к собеседнику, издёвка, непонимание, предположение, призыв к действию, уточнение и прочие.

Ключевые слова: **семантический синтаксис, вопросительные предложения с нестандартной структурой, значения вопросительных предложений, виды вопросительных предложений, периферийные значения вопросов**

Вопросительные предложения, являющиеся, как правило, частью диалогической речи, обладают потенциалом передачи различных коннотаций, зачастую не связанных только с запросом информации, то есть с прототипической функцией предложений этого типа. При изменении структуры вопросительные предложения привлекают особое внимание слушающего, а сам говорящий подсознательно закладывает в такие вопросительные предложения с деформированной структурой скрытый подтекст. Таким образом, настоящая работа проводится в рамках семантического синтаксиса, который является актуальной сферой современных лингвистических исследований, а значения подобных типов предложений ранее не рассматривались учеными, что обусловливает научную новизну исследования.

Объектом настоящего исследования послужили английские предложения с непрототипической грамматической структурой, а предметом – семантика, смысл, заложенный в таких предложениях. Целью данного исследования было определение возможного круга периферийных значений вопросительных предложений с искаженной грамматической структурой. Задачи исследования заключались в изучении теоретических источников, посвященных структурным и семантическим особенностям вопросительных предложений в английском языке, и в анализе структурно-семантических особенностей вопросительных предложений с искаженной структурой, взятых из конкретного литературного произведения. Материалом исследования послужили вопросительные предложения из произведения Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» [1], характеризующиеся отклонениями в грамматической структуре. Методом сплошной выборки были отобраны все вопросительные предложения со случаями искажения обычной структуры, затем с помощью семантического и контекстуального анализов были определены дополнительные значения, заложенные персонажами в данные вопросы, после чего была предпринята попытка соотнести выявленные на указанном материале периферийные значения таких вопросов с данными, полученными другими исследователями, с целью уточнения и расширения имеющейся классификации, что свидетельствует о теоретической значимости исследования. Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов в курсах семантического синтаксиса английского языка, теоретической грамматики и перевода.

Семантика вопросительных предложений в английском языке изучалась отечественными и зарубежными лингвистами, такими как Л.П. Чахоян, Н.И. Жинкин, Л.С. Бархударов, О. Есперсен и другими. В частности, Л.П. Чахоян фокусировала внимание на взаимосвязях типов вопросов и их функций [2], семантику вопросительных предложений рассматривали Е.В. Горбунова и Л.А. Яшенкова [3]. Функции вопросов во взаимосвязи с их типом анализировали Н.В. Рубанюк [4], Л.А. Кочетова и соавторы [5], Е. Мхитарян и С. Саргиссян [6]. Лишь в некоторых из указанных работ встречается упоминание об эллиптических предложениях и случаях деграмматизации вопросительных предложений [2; 4; 7]. Таким образом, проблема семантики вопросительных предложений, характеризующихся эллипсисом или искажением обычной структуры, практически не освещалась в рассмотренных нами работах.

В отечественной грамматике английского языка выделяются следующие типы вопросов: общие, специальные, разделительные и альтернативные [8], Н.А. Кобрина также выделяет общие, альтернативные вопросы, разделительные (которые она называет вопросы с хвостиком) и специальные (термин, используемый ею, – прономинальные). Кроме этого, ею выделяются риторические и суггестивные вопросы [9]. М. Свон выделяет собственно вопросы, повествовательные вопросы (declarative questions), вопросы-отклики (reply questions) (которые он далее делит на короткие вопросы (short questions), переспросы (echo-questions) и сигналы внимания (attention signals)), риторические вопросы (rhetorical questions) [10].

В проанализированных теоретических работах упоминаются следующие оттенки значения вопросительных предложений: удивление, злость, сарказм [2], возмущение, сомнение, совет [3], раздражение, неуверенность [5; 7], угроза, упрёк [6], уточнение, выяснение причины, восхищение, гнев, неудовольствие, критика и другие [4].

Рассмотрим некоторые типы вопросительных предложений со случаями искажения структуры и их потенциал для выражения периферийных значений, не связанных напрямую с функцией запроса информации, проиллюстрировав их особенности контекстами из произведения Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» [1].

1. Общие вопросы, имеющие порядок слов утвердительного предложения, восходящий тон и вопросительный знак (в терминологии Н.А. Кобриной – суггестивные, или **декларативные**, **вопросы** [9, с. 323], в терминологии М. Свона – повествовательные, или декларативные вопросы [10, с. 476]). Согласно указанным авторам, такие вопросы задают, как правило, чтобы получить подтверждение своей мысли, они могут содержать междометия, вводные или обособленные слова, использоваться в качестве ответов вопросительного типа на предыдущие утверждения. В этом случае они могут передавать эмоции (удивление, недоверие, скептицизм), служить для получения точной информации у собеседника [10, с. 476; 9, с. 323].

В анализируемом произведении Дж. Роулинг было насчитано 63 вопроса данного типа, при этом декларативные вопросы выполняли следующие функции: 1) удивление (*Hagrid ran his fingers through his hair, fixing Harry with a bewildered stare. "Yeh don' know what yeh are?" he said finally* [1]); 2) уточнение (*"I don't suppose Ravenclaw would be too bad, but imagine if they put me in Slytherin." "That's the House Vol-, I mean, You-Know-Who was in?"* [1]); 3) призыв к действию (*Now, if any of us finds the unicorn, we'll send up green sparks, right?* [1]); 4) вежливая просьба (*"You have his key, sir?" "Got it here somewhere," said Hagrid…* [1]); 5) выражение скептицизма (*Really, Dumbledore, you think you can explain all this in a letter?* [1]); 6) выражение гнева, возмущения (*"You could just leave me here," Harry put in hopefully… "And come back and find the house in ruins?" she snarled* [1]); 7) выражение раздражения (*And I don't suppose you're going to tell me why you're here, of all places?* [1]); 8) выражение желания поделиться новостями (*"You know what this means?" he finished breathlessly. "He tried to get past that three-headed dog at Halloween!"* [1]); 9) демонстрация участия, дружеского отношения к собеседнику (*"Good evening, Hagrid, I hope you are well?"* [1]); 10) выражение желания унизить собеседника, издёвка (*I suppose you think you'll be enjoying yourself with that oaf?* [1]); 11) выражение упрёка (*"I shouldn't be too friendly to them, Hagrid," said Filch coldly, "they're here to be punished, after all. "That's why yer late, is it?" said Hagrid, frowning at Filch. "Bin lecturin' them, eh? 'Snot your place ter do that. Yeh've done yer bit, I'll take over from here"* [1]); 12) выражение страха, неуверенности, тревоги (*"It's not poison?" said Harry anxiously* [1]).

2. **Усеченные формы специальных вопросов**. Н.А. Кобрина указывает на то, что иногда прономинальные (специальные) вопросы могут использоваться в кратких ответных репликах, сокращаясь до вопросительного слова с предлогом или без [9, с. 325]. М. Свон называет эту разновидность short questions и опреде-

ляет ее функцию как запрос дополнительной информации [10, с. 476]. Л.П. Чахоян пишет о функции уточнения информации [2, с. 85], называя эту разновидность «уточняющий вопрос» [2, с. 85]. Смысловое ударение ставится на вопросительное слово. Этот тип специальных вопросов произносится с понижающейся интонацией и, если содержит предлог, то он ставится после вопросительного слова [9, с. 325].

В анализируемом произведении Дж. Роулинг встречается 22 усеченных вопроса, содержащих одно вопросительное слово или вопросительное слово с предлогом, которые служат для передачи следующих коннотаций: 1) уточнение (*There, look." "Where?"* [1]); 2) раздражение, гнев (*"Now what?" said Aunt Petunia, looking furiously at Harry as though he'd planned this.* [1]); 3) переспрос о причинах реакции или поведения собеседника (*Ron gasped. "What?" said Harry. "You said You-Know-Who's name!" said Ron…* [1]); 4) тревога, страх (*"Ron!" said Hermione suddenly, "Harry – !" "What? Where?"* [1]); 5) удивление (*But Hagrid simply waved his hand and said, "About our world, I mean. Your world. My world. Yer parents' world." "What world?"* [1]); 6) сильное желание узнать причину чего-либо, правду (*"Blimey," said the other twin. "Are you – ?" "He is," said the first twin. "Aren't you?" he added to Harry. "What?" said Harry* [1]).

3. **Вопросы-переспросы**, состоящие из одного вопросительного слова или вопросительного слова с предлогом, согласно Н.А. Кобриной, являются краткой формой специального вопроса, однако характеризуются восходящей интонацией и структурой, при которой предлог ставится перед вопросительным словом, иногда такие вопросы могут содержать определенный или неопределенный артикль, который ставится перед вопросительным словом. Вопрос ставится ко всему содержанию предыдущего предложения, ударение падает на вопросительное слово, этот тип вопроса служит для выражения удивления, недоверия, скептицизма, непонимания [9, с. 325]. Их отличие от предыдущего типа заключается в интонационном и структурном оформлении. М. Свон расширяет диапазон вопросов-переспросов и указывает, что их особенность заключается в повторении части предложения или полного предложения с восходящей интонацией и вопросительным знаком. Функцией такого вопроса, помимо прочего, может быть оспаривание информации, содержащейся в предыдущем предложении, такие вопросы могут выражать раздражение собеседника [10, с. 476]. Л.П. Чахоян выделяет функцию передачи удивления, недоумения, недоверия по поводу предыдущего высказывания [2].

В анализируемом произведении насчитывается 64 вопроса подобного типа, из которых 13 состоят только из вопросительного слова, а остальные содержат повтор части предыдущего предложения. Вопросительные предложения этого подтипа имеют следующие оттенки значения в анализируемом произведении: 1) удивление (*"Ever since you mentioned Nicolas Flamel we've been trying to find out who he is." "You what?" Hagrid looked shocked* [1]); 2) непонимание (*"Give him five Knuts," said Hagrid sleepily. "Knuts?"* [1]); 3) гнев (*"Did yeh never wonder where yer parents learned it all?" "All what?" asked Harry. "ALL WHAT?" Hagrid thundered* [1]); 4) поддержание разговора, демонстрация дружеского отношения к собеседнику (*"Well, their main job is to keep it from the Muggles that there's still witches an' wizards up an' down the country." "Why?" "Why? Blimey, Harry, everyone'd be wantin' magic solutions to their problems"* [1]); 5) ужас, тревога (*"…and fifty points will be taken from Gryffindor." "Fifty?" Harry gasped.* [1]); 6) уточнение своих собственных слов (*"Look there," said Hagrid, "see that stuff shinin' on the ground? Silvery stuff? That's unicorn blood* [1]).

3. **Антиципирующий вопрос** (по Л.П. Чахоян) является прерыванием предыдущего предложения вопросом, предвосхищающим последующую часть высказывания [2].

В анализируемом произведении был обнаружен один антиципирующий вопрос (*"The thing is – the thing is, I don't know how to – " "How to get onto the platform?" she said kindly, and Harry nodded* [1]). Женщина показывает свое дружеское расположение к Гарри, желание помочь ему, успокоить.

4. **Разделительные вопросы** обладают большим потенциалом передачи разнообразного спектра эмоций и допускают множество вариаций структуры и интонационного оформления.

Утвердительная форма первой части, утвердительная форма второй части, характеризующиеся нисходящими интонациями, предполагают, что говорящий знает ответ на вопрос. М. Свон отмечает функции передачи интереса, удивления, озабоченности или других видов эмоциональных реакций, присущие этому типу разделительного вопроса [10, с. 481]. С.Н. Кобрина считает, что такой тип разделительных вопросов демонстрирует то, что говорящий приходит к выводу о событии [9, с. 322].

Отрицательная форма первой части и отрицательная форма второй части, оформленная нисходящими интонациями, свидетельствуют о том, что говорящий приходит к умозаключению о событии. Часто в начале используется маркер so [9, с. 322]. Если эти разновидности используются в функции ответа на предыдущее утверждение, то они служат в качестве комментария с эмоциональным отношением (удивление, злость, сарказм) [9, с. 322]. М. Свон считает, что вторая разновидность может свидетельствовать об агрессии говорящего [10, с. 481].

В анализируемом произведении встретилось 4 случая со структурой «утверждение в первой части, утверждение во второй части», они служили для передачи коннотаций: 1) насмешка, издёвка над собеседником (*"Say that again," Ron said, his face as red as his hair. "Oh, you're going to fight us, are you?" Malfoy sneered* [1]); 2) подтверждение своей догадки (*"Who's that teacher talking to Professor Quirrell?" he asked Percy. "Oh, you know Quirrell already, do you?"* [1]); 3) удивление (*"Aha!" said Harry, "so there's someone called Nicolas Flamel involved, is there?"* [1]); 4) упрёк (*"I shouldn't be too friendly to them, Hagrid," said Filch coldly, "they're here to be punished, after all. "That's why yer late, is it?" said Hagrid, frowning at Filch* [1]). Других модификаций разделительных вопросов со случаями деграмматизации не встретилось.

5. **Неполносоставные предложения** в целом характерны для диалогической речи. В данном произведении были отмечены следующие типы вопросов с пропуском элементов.

Вопросы, в которых пропущен вспомогательный глагол и подлежащее (39 вопросов) служат для демонстрации следующего: 1) издёвка (*Fred and George had hardly disappeared when someone far less welcome turned up: Malfoy, flanked by Crabbe and Goyle. "Having a last meal, Potter?"* [1]); 2) уточнение (*"Next to the tall kid with the red hair." "Wearing the glasses?"* [1]); 3) пробуждение у собеседника интереса к информации, которая есть у говорящего (*Never wondered how you got that mark on yer forehead?* [1]); 4) призыв к действию (*"I think we'll be able to pull the door open," said Ron, peering over the dog's back. "Want to go first, Hermione?"* [1]); 5) выражение скуки (*Know what House you'll be in yet?* [1]); 6) выражение возбуждения, горечи (*Voldemort killed my parents, remember?* [1]); 7) демонстрация дружеской поддержки (*"Want a hand?" It was one of the red-haired twins he'd followed through the barrier* [1]).

Вопрос с пропущенным подлежащим служит для выражения издёвки над собеседником (*He tried to start a fire but the empty chip bags just smoked and shriveled up. "Could do with some of those letters now, eh?" he said cheerfully* [1]).

Вопросы с пропущенными вспомогательными глаголами или глаголами-связками (8 вопросов) служат для следующих целей: 1) поддержания дружеского диалога (*The door of the compartment slid open and the youngest redheaded boy came in. "Anyone sitting there?" he asked, pointing at the seat opposite Harry* [1]); 2) выражения издёвки над собеседником (*Malfoy grinned broadly at Crabbe and Goyle. "Wonder how long Potter's going to stay on his broom this time? Anyone want a bet?"* [1]).

Вопросы с пропущенным вспомогательным глаголом, подлежащим и смысловым глаголом используются для выражения следующих оттенков значения: 1) предложения в вежливой или дружеской беседе (*"Is he – a bit mad?" he asked Percy uncertainly. "Mad?" said Percy airily. "He's a genius! Best wizard in the world! But he is a bit mad, yes. Potatoes, Harry?"* [1]); 2) предположения (*"Didn't you see what it was standing on?" "The floor?" Harry suggested* [1]).

В заключение можно отметить, что многие коннотации, обнаруженные в анализируемом произведении, не упоминались авторами теоретических работ. Так, источники не фиксировали подбадривание (демонстрацию дружеского расположения к собеседнику), издёвку, скуку, страх, тревогу в качестве значения вопроса. Авторами были упомянуты, без уточнения типов вопросов, такие коннотации, как возмущение, негодование (гнев), предположение, просьба, раздражение, упрек. Проведенное исследование помогло выявить новые значения вопросов и уточнить формы вопросов, выражающие уже заявленные другими авторами значения. Результаты, полученные другими учеными на другом материале, совпали с анализируемым произведением в части вопросов, выражающих предположение (антиципацию), непонимание (переспрос), получение подтверждения своей мысли (декларативный вопрос), скептицизм (декларативный вопрос), удивление (декларативный, разделительный вопрос, переспрос), уточнение (уточняющий вопрос).

Таким образом, можно утверждать, что потенциал выражения эмоций и оттенков значения, продемонстрированный в вопросах в данном произведении, шире, чем заявлено в теоретических работах. В целом это еще раз доказывает, что конструкции, отличные от прототипических, обладают более широким потенциалом для выражения эмоциональных состояний персонажей.

Перспективой исследования может стать анализ других произведений с целью расширения диапазона непрототипических значений, выражаемых вопросительными предложениями как с обычным порядком слов, так и с нестандартной структурой, с дальнейшим сравнением потенциала предложений разных форм в плане выражения различных коннотаций.

Библиографический список

1. Rowling J. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York: Arthur A. Levine Books, Scolastic Inc., 2023.
2. Чахоян Л.П. *Синтаксис диалогической речи современного английского языка:* учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1979.
3. Горбунова Е.В., Яшенкова Л.А. Семантика вопросительных предложений в английском языке. *Казанская наука*. 2025; № 3: 390–393.
4. Рубанюк Н.В. Семантический потенциал специальных вопросов в английском языке. *Вестник Брестского университета.* Серия филологических наук. 2009; № 1 (11): 76–81.

5. Кочетова Л.А., Ильинова Е.Ю., Клепикова Т.А. Лингвопрагматическое исследование разделительного вопроса в англоязычном межличностном общении: корпусный анализ. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20, № 5: 67–86.
6. Mkhitaryan E., Sargissyan S. Alternative questions in English (Functional-Pragmatic Analysis). *Armenian Folia Anglistika*. 2010; Vol. 6, № 1-2: 30–37.
7. Hedberg N., Sosa J.M., Fadden L. Meanings and configurations of questions in English. *Proceedings of Speech Prosody*. 2004; Vol. 2: 309–312.
8. Каушанская В.Л. *Грамматика английского языка:* пособие для студентов педагогических институтов. Москва: АЙРИС-пресс, 2021.
9. Кобрина Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И., Гузеева К.А. *Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис:* учебник. СПб: Перспектива, Издательство «Союз», 2008.
10. Swan M. *Practical English Usage*. Hong Kong: OUP, 1996.

References

1. Rowling J. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York: Arthur A. Levine Books, Scolastic Inc., 2023.
2. Chahoyan L.P. *Sintaksis dialogicheskoj rechi sovremennogo anglijskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1979.
3. Gorbunova E.V., Yashenkova L.A. Semantika voprositel'nyh predlozhenij v anglijskom yazyke. *Kazanskaya nauka*. 2025; № 3: 390-393.
4. Rubanyuk N.V. Semanticheskij potencial special'nyh voprosov v anglijskom yazyke. *Vestnik Brestskogo universiteta*. Seriya filologicheskih nauk. 2009; № 1 (11): 76-81.
5. Kochetova L.A., Il'inova E.Yu., Klepikova T.A. Lingvopragmaticheskoe issledovanie razdelitel'nogo voprosa v angloyazychnom mezhlichnostnom obschenii: korpusnyj analiz. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20, № 5: 67-86.
6. Mkhitaryan E., Sargissyan S. Alternative questions in English (Functional-Pragmatic Analysis). *Armenian Folia Anglistika*. 2010; Vol. 6, № 1-2: 30-37.
7. Hedberg N., Sosa J.M., Fadden L. Meanings and configurations of questions in English. *Proceedings of Speech Prosody*. 2004; Vol. 2: 309-312.
8. Kaushanskaya V.L. *Grammatika anglijskogo yazyka:* posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: AJRIS-press, 2021.
9. Kobrina N.A., Korneeva E.A., Ossovskaya M.I., Guzeeva K.A. *Grammatika anglijskogo yazyka: Morfologiya. Sintaksis:* uchebnik. SPb: Perspektiva, Izdatel'stvo «Soyuz», 2008.
10. Swan M. *Practical English Usage*. Hong Kong: OUP, 1996.

Статья поступила в редакцию 25.08.26

УДК 81'42

Cherkasova I.P., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and Management (FCU) (Moscow, Russia), E-mail: inna_cherkasova2026@mail.ru*

THE AXIOLOGICAL SYSTEM OF ANIMATION DISCOURSE. The article focuses on the study of interrelated axiological features of animation discourse. It is considered as a complex structural and semantic formation characterized by the unity of polymodality, polycode, conventionality and linguistic expression. The synergy of these characteristics creates a suggestive effect in the communication process of forming the recipient's conceptual worldview. The study shows that animation discourse has a clearly defined dual structure that forms meta-concepts and appeals to the universal understanding of good and evil. Through images, funny behavior, high dynamics of communicative tonality, manipulative techniques, as well as the crystallization of meaning, the characters of the virtual animated narrative implicitly form solutions to real complex existential problems. Animation discourse influences the unconscious formation of the recipient's worldview.

Keywords: **animation discourse, axiological system, worldview, dichotomy, frequency, suggestive potential, meta-concept, synergy**

И.П. Черкасова*, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: inna_cherkasova2026@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА АНИМАЦИОННОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена изучению аксиологических доминант анимационного дискурса, представленных в единстве их взаимосвязей и взаимозависимостей. Анимационный дискурс в данной связи рассматривается как сложное структурно-семантическое образование, характеризующееся единством полимодальности, поликодовости, игровой тональности, условности, использования широкой палитры языковой экспрессии. Синергия взаимодействия данных характеристик создает высокий уровень суггестивного воздействия в пространстве коммуникации и формирования концептуальной картины мира реципиента. Выявлено, что анимационный дискурс обладает четко выраженной дуальной структурой, формирующей метаконцепты и апеллирующей к общечеловеческому пониманию добра и зла. Посредством игровых образов, ироничного нарратива, высокой динамики коммуникативной тональности, манипулятивных техник и приемов, а также кристаллизации смысла в пространстве полимодального анимационного мира имплицитно решаются сложные экзистенциальные вопросы, формируется картина мира, не всегда осознанно присваиваемая реципиентом.

Ключевые слова: **анимационный дискурс, аксиологическая система, картина мира, дихотомия, частотность, суггестивный потенциал, метаконцепт, синергия**

Актуальность исследования продиктована тем, что настоящий этап научного развития характеризуется обостренным вниманием исследователей к процессам мышления и понимания, представляющим собой основы человеческого бытия и создающим фундамент для гармоничного социального взаимодействия. В данной связи на первый план выходят исследования дискурсивного плана, открывающие специфические характеристики различных пространств коммуникации, опирающихся на синергию взаимодействующих национальных и глобальных ценностей. Многочисленные исследования, нацеленные на выявление когнитивного субстрата различных видов дискурса, концептуальной системы, языковых маркеров, открывают широкие перспективы и важность данной области знания (Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Р. Желтухина, А.В. Олянич, М.В. Пименова, Л.Н. Синельникова, А.Л. Факторович и др.). Феномен анимационного дискурса в системе дискурсивных формаций определяется масштабностью его воздействия на аудиторию, базирующегося на таких характеристиках, как полимодальность, поликодовость, игровая тональность, условность, а также широкая палитра языковой экспрессии (К.А. Гонгапшева (2026) [1], Ю.С. Елагина (2022) [2], Е.М. Мишнева (2026) [3], Е.Г. Нешкова (2020) [4], Ю.Чжан (2025) [5]. Занимая весомое место в системе медиапространства, анимационный дискурс обладает мощным личностно-формирующим потенциалом и должен быть нацелен на сохранение духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей общества, отражать и осуществлять государственные задачи в сфере культурной, воспитательной политики и развития медиапространства [6, 7]. Исследователи справедливо говорят о недостаточной изученности системы и суггестивного потенциала анимационнного дискурса [1; 4; 5], основанием организации которого служат специфика репрезентации формы и содержания, несоответствие образов и стереотипов, что рождает парадоксы, апеллирующие к мышлению реципиента, и формирует ценностные установки и ориентиры аудитории.

Объект исследования – анимационный дискурс как аксиологическая система, структурно-семантическое образование, нацеленное на реализацию национальных и общекультурных ценностей.

Цель – выявить специфику формирования аксиологической системы анимационного дискурса. В соответствии с целью определены задачи исследования: 1) установить частотные слова и их место в едином анимационном мироустройстве; 2) выявить техники и принципы смыслообразования; 3) раскрыть специфику структурно-семантической организации системы ценностей анимационного дискурса.

Новизна состоит в комплексном изучении анимационного дискурса, обладающего мощным суггестивным потенциалом, определяющим видение виртуального мира со стороны реципиента. Установлено, что аксиологическая система представляет собой четко структурированную дихотомию, опирающуюся на метаконцепты, символизирующие оппозитивные точки системы координат, обусловливающие особенности оценки, мировоззрения и картины мира в целом. Техники, используемые в новостном медиадискурсе, находят широкое применение в анимационном дискурсе.

Теоретическая значимость состоит в развитии концепций и углублении результатов исследований в области анимационного дискурса. Исследование дополняет положения дискурсологии, аксиологической лингвистики, лингвоконцептологии, когнитивной лингвистики, парагмалингвистики, филологической герменевтики.

Практическая значимость видится в том, что результаты исследования могут быть использованы в лекционных и практических курсах по языкознанию,

лингвистическому анализу и интерпретации текста, лингвоконцептологии, стилистике. Обладая высоким суггестивным потенциалом, анимационный дискурс может выступать как эффективное средство в системе воспитания и формирования личности.

Методы исследования: частотный анализ, метод сплошной выборки, контекстуальный анализ, лингвистико-герменевтический анализ.

Анимационный дискурс представляет собой чрезвычайно интересное явление, сложную и многогранную форму коммуникации, которую можно рассматривать в различных институциональных и персональных проекциях. С одной стороны, он выступает как самостоятельный вид искусства, обладающий неповторимым языком, базирующимся, как отмечал Ю.М. Лотман, на условности разных типов [8, с. 674], и демонстрирует неповторимость образов и смыслов персональной сферы создателей. С другой стороны, в качестве вида институционального медиадискурса он использует широкую палитру полимодальных экспрессивных средств воздействия на реципиента, способов, техник и приемов, которые исследователи называют манипулятивными (контраст и обобщение, «наращиваемая» критика, иллюстрированность, использование настоящего времени, использование авторитетов [9], «лингвистическая косметика», дисбаланс, всплеск эмоций и др. [10]), способствующими формированию предопределенных смыслов и идей.

Анализ показывает, что, в отличие от художественного дискурса, характеризующегося сложной системой аксиологических координат, совокупностью переплетающихся смыслов и метасмыслов, апеллирующих к рефлективной реальности реципиента, а также широкой палитрой интерпретационных возможностей [11], анимационный дискурс обладает четко выраженной дуальной структурой. В основе бинарности аксиологической системы, как правило, лежат оппозитивные понятия, формирующие метаконцепты, и можно говорить о концептосферообразующей идее, понимая идею в том смысле, как ее трактует С.Г. Воркачев [12]. Оппозиционные метаконцепты представляют собой сложные комплексные явления, они включают структурные составляющие, в совокупности передающие мировидение, актуализирующее и гиперболизирующее значимость заданной конкретной системы координат.

Являясь одним из видов медиадискурса, анимационный вид реализует дихотомию «свой – чужой», но его специфической характеристикой выступает отсутствие завуалированного оценочного подхода; напротив, в виртуальном мире проявляется стремление к четкому выявлению правильных и неправильных, общественно значимых и порицаемых действий, аксиологических позиций и предпочтений. С другой стороны, репрезентируя свою уникальность как вида искусства посредством неповторимых образов и смыслов, анимационный дискурс открывает многогранность понимания названной дихотомии, расширяя ее содержание до восхождения к универсальному дуализму мира, проявляющемуся в метаконцептах и репрезентирующему оппозицию «добро» – «зло».

Учитывая высокий уровень интереса молодежной аудитории к виртуальному миру, суггестивный потенциал анимационного дискурса может быть использован в воспитательных целях для формирования общественно признанных мировоззренческих установок и гармоничного развития личности. Рассмотрим в качестве примера анимационные фильмы, обладающие ярко выраженным воспитательным потенциалом, – «Коты Эрмитажа» (2023) [13], и «Коты Эрмитажа 2. Тайна египетского зала» (2026) [14]. Данные фильмы представляют особый интерес для исследования как образец использования суггестивного потенциала, так как получили признание аудитории на основании рейтингов 2023–2026, представленных на сайтах «Кинопоиск», «Киноафиша», «Film.ru», «MyShows».

Формируемая анимационным дискурсом картина мира нацелена на акцентуацию конкретных сторон бытия и является одной из проекций языковой и концептуальной картин мира. Также характерной чертой анимационного дискурса выступает наличие сверхценного начала, определяющего структурирование системы аксиологических координат.

Анализ текста показывает, что в анимационном фильме «Коты Эрмитажа» сверхценное начало репрезентировано посредством образа-смысла *Эрмитаж*, характеризующегося полисемией и сопряжением многообразия значений слова, занимающего сильную позицию текста (заголовок мультфильма) и формирующего тематическую группу на основе частотности (*картина (33)*, *музей (18), Мона Лиза (14), история (5), Рембрандт (4), искусство (4), живопись (4), художник 3.* В результате Эрмитаж, выступая аллюзией, соединяя реальный и анимационный миры, рассматривается как непревзойденный центр ценностей, неоспоримо требующий защиты и заботы. Отношение к историческому наследию определяет структуру дихотомии «свой» *(друг (14), мама (13), Клеопатра (10), семья (5), герой (2))* – «чужой» *(мышь (18), Макс (10), Рулет (8)).* Анализ частотной лексики демонстрирует приоритетный выбор родственных связей, семейных ценностей и дружбы, предполагающей общие духовные приоритеты и взаимопонимание. Учитывая, согласно мнению В.И. Карасика [15], триединство концепта (образная, понятийная, ценностная составляющие), в анимационном дискурсе прослеживается динамика репрезентации образа, способствующая процессуальности понимания концепта (метаконцепта), сопряженная с наращиванием, осмыслением, переживанием виртуального нарратива и концептуализацией смысла и идеи. В отличие от лингвокультурного общеязыкового концепта [12; 15], в пространстве дискурса анимационный концепт приобретает специфические черты, отражая его включенность в реализацию конкретной идеи. В его структуру входит неповторимая совокупность смыслов, сопряженных с общеязыковым концептом, но одновременно открывающих его уникальность.

В основе анимационного мира находится формирование концептосферы «Друг» – «враг», отражающей понимание добра и зла, которое базируется на оценке действий, реализуемых образами – героями нарратива: «правильные действия» (*(спасти (15), знать (10), понимать (10), помогать (7), думать (8), (находить (6), защитить(5), семья (5), думать (5), разбираться 4, обещать 4, слышать, мечтать 3), герой (2)*); «неправильные, порицаемые действия» *(съесть (13), портить (6), погубить (3), сожрать (5), украсть (2), обмануть (6), сломать (2)*). Таким образом, утверждается путь созидательной деятельности, сопряженный с обретением межличностной гармонии.

Рассмотрим несколько отрывков, демонстрирующих специфику суггестивного потенциала и кристаллизации смысла в анимационном дискурсе. Несмотря на кажущуюся мозаичность текста, он имеет четкую смысловую направленность кристаллизации и результативную структуру.

Если сверхценное начало (*Эрмитаж, картины*) статично, то формирование отношения к нему, а также формирование *анимационной личности* и межличностных отношений динамично, демонстрируется пошагово с контекстуально оценочными характеристиками и имплицитно формирует отношение реципиента к определенным действиям и деятельности. Кристаллизация концепта «Дружба/взаимопомощь» проходит от противостояния к единению, формируя идею о предпочтении сотрудничества противостоянию.

Мой рассказ начинается с этого ***заброшенного острова****, куда уже давно* ***не ступала нога человека, не откладывали яйца черепахи****, и никогда не касалась* ***лапа мудрейшего существа на Земле.***

Заброшенный остров выступает аллюзией, отсылающей аудиторию к философским размышлениям о древних цивилизациях и забытой истории, хрупкости бытия в мире общественного прогресса, смысле жизни и значимости межличностных отношений. Возникающий образ напоминает об историях, описанных и представленных в романах и фильмах (Д. Дефо «Робинзон Крузо», Ж. Верн «Таинственный остров», Г. Уэллс «Остров доктора Мор» и др.), открывая возможности имплицитной компрессии смысла. Нарушение возвышенной стилистики на базе эффекта обманутого ожидания (***не ступала нога человека, не откладывали яйца черепахи, лапа мудрейшего существа***) рождает иронию, формирующую легкость восприятия, запоминания и повышающую интерес аудитории. С другой стороны, градация, использованная для характеристики острова, одновременно определяет две основополагающие полярные точки координат, символизирующие разумное бытие (положительный полюс) и безжизненную пустоту (отрицательный полюс).

– *Ах,* ***бедный*** *юный кот! Похоже, он* ***обречен****. И ты не хочешь его* ***спасти****? Ой! Зачем? Чтобы он меня* ***сожрал****? Бабушка бы так не поступила, она бы* ***спасла*** *его. Эх!*

Сопряжение экзистенциальной антитезы «гибель – спасение» с экспрессивной лексикой (*обречен, сожрать*), многочисленными риторическими вопросами, восклицательными предложениями и иронией формирует систему парадоксов анимационной дуалистической (свой – чужой) картины мира, связанной с общеязыковой и концептуальной картинами на базе ценностей (свой – это тот, кто помогает; старшие родственники – пример для подражания), но альтернативной действительному миру (мышь спасает кота). Необычность и парадоксальность в данном случае рождает новизну восприятия классических ценностей, актуализируя их значимость. В контексте пустынного острова происходит взаимодействие и наращивание смыслов: мудрость бытия связана с понятием взаимопомощи, а результатом агрессии и равнодушия становится опустошение мира.

– *«Зачем-зачем», потому что... Нет ничего* ***вкуснее подлинной живописи****!*

Э-э, видишь ли, я, Винсент, потомственный ***искусствоед.*** *Мой папа* ***сгрыз*** *Модильяни, дедушка* ***попробовал на зубок*** *Караваджо и Рембрандта, а бабушка* ***в один прикус уничтожила*** *сразу двух Вермееров!*

Анимационный окказионализм ***искусствоед*** *(*от *искусствовед),* сопровождаемый целым рядом синонимов (*сгрыз, попробовал на зубок, в один прикус уничтожила*), обладающих негативно оценочной коннотацией, восходит к антитезе «витальные ценности – духовные ценности», определяя аксиологический приоритет духовных ценностей. Градация ***сгрыз – попробовал на зубок – в один прикус уничтожила*** способствует акцентуации негативного полюса дихотомии «разум – пустота» и/или «созидание/сохранение – разрушение». Сопряжение бытового (*Зачем-зачем», потому что*) и бытийного (*подлинная живопись, потомственный*) типов дискурса, метонимии (*папа* ***сгрыз*** *Модильяни*) создают единство иронии и парадокса. В результате констатируется связь между прошлым и настоящим, а лексика с негативной оценочностью способствует формированию идеи о необходимости сохранять ценности культуры и не забывать историю. Таким образом, формируется следующий смысл: друг – тот, кто бережет ценности, а враг – тот, кто их разрушает.

– *Вот с кого нам нужно брать пример! Настоящий герой! Охотник на мышей! Спаситель картин! Ты должен немедленно присоединиться к нам.*

В данном отрывке зеркально по отношению к примеру *неправильного поведения* демонстрируется вариант *образцового поведения*. Согласно исследованиям, в данном контексте используется манипулятивная техника на основе демонстрации всплеска эмоций [10, с. 96]. Ряд восклицательных предложений,

модальность долженствования, использование мелиоративов (*герой, спаситель*) определяют полюс, символизирующий абсолют положительной оценки, а повтор местоимения «мы» («нам») констатирует правильность выбора, ориентировку на тех, кто выступает как *друг, свой.*

Однажды, во время ***царствования императора Александра,*** *здесь появился* ***призрак!****... – Он летал по дворцу, пугал* ***всех вокруг и вообще вел*** *себя* ***крайне неприлично.*** *Но* ***один из наших великих воинов*** *смог заточить призрака в* ***волшебную*** *темницу. Мы охраняем Эрмитаж.*

Соединение посредством образов исторического (***царствования императора Александра***) и фикционального типов дискурса открывает, с одной стороны, широкое смысловое поле, а с другой – рождает высокий уровень экспрессии на базе сопряжения разных пластов мироосмысления. Аллитерации, характерные для поэтических текстов (***великих воинов, всех вокруг и вообще вел***), яркие эпитеты (***великих воинов, волшебную темницу***) формируют стилистический диссонанс с фразой, апеллирующей к бытовому дискурсу (***вел себя крайне неприлично)***. В результате в рамках миниконтекста рождается чрезвычайно экспрессивное междискурсивное пространство, соединяющее исторический, художественный (прозаический и поэтический), мифологический, сказочный и бытовой типы дискурса и открывающее противоречия и ценности мира и бытия. Лексические единицы *призрак* и *воин* формируют контраст, признанный исследователями медиадискурса в качестве одного из наиболее распространенных средств манипулятивного воздействия [9, с. 17–18]. В данном контексте смысловое пространство контраста является многоуровневым, включающим идею о приоритете интересов общества перед интересами одного, правил перед сиюминутностью, защиты перед агрессией. Контекстуальная антитеза *пугал – смог заточить* диалектически снимается фразой «Мы охраняем», демонстрирующей непререкаемую победу добра над злом, своих над чужими. В результате рождается смысл о вневременной значимости взаимопонимания, о том, что *друг, свой* – это тот, кто способен защитить окружающих и ценности истории.

Запомни наше главное ***правило:*** *мы* ***не портим*** *картины,* ***не метим*** *их и* ***не позволяем*** *другим. Мы их* ***защищаем****.*

Повтор фразы в ее несколько измененной экспликации, который сопровождается градацией (***не портим – не метим – не позволяем – защищаем)***, представляет идею в разных языковых формах. Как справедливо утверждает Е.В. Горина, с помощью повторения информация проникает в глубины подсознания [9, с. 12–13]. Понятие правила используется в качестве усиления идеи. Данный контекст является ярким примером применения техник «лингвистической косметики» и контраста [9; 10, с. 39], способствующих формированию антитезы и фиксации дополнительных характеристик «своих», которые защищают, и «чужих», которые разрушают разумный гармоничный мир, наполненный красотой, шедеврами создателей.

– *О, бабушка, слышала бы ты это! Полакомиться «Моной Лизой»!*

Такого в нашей семье сроду не бывало! О, я войду в историю!

Мне возведут памятники! Моим именем назовут новый сорт мышьяка!

Ранее представленная дихотомия, базирующаяся на утверждении непререкаемых правил поведения по отношению к произведениям искусства, открывает абсурдность данного монолога. Синергия формируется на нескольких уровнях контраста: а) между ранее представленной деонтической формулой и данным утверждением; б) между разным пониманием витальных и духовных ценностей; в) сопряжение понятий созидания и разрушения в историческом контексте и репрезентация их в инвертированном виде. В основе лежит прием оксюморона, сближающего несопоставимые понятия, что в результате ведет к наращиванию уровня эмоционально-экспрессивного воздействия на реципиента. В результате имплицитно подчеркивается и акцентируется мысль о том, что существуют неправильные формы самоутверждения и самопрезентации. Одновременно этот текст демонстрирует еще один повтор идеи, но представленный по-новому – посредством антонимии.

– *Да-да, не спорь!* ***Ты*** *влюбился в* ***прекрасную кошечку****,* ***и я****... – Э-э... Тебе в этом помогу. Значит так, мой план таков:* ***ты*** *пригласишь ее на экскурсию* ***и*** *будешь рассказывать про картины, а* ***я*** *буду подсказывать тебе.*

Дружба предполагает помощь в различных сферах. В рамках дихотомии «добро» – «зло» («друг» – «враг») связанными являются концепты дружбы и любви. Эмоциональная оценочность проявляется в отсутствии отрицательных конструкций, использовании утвердительных частиц да-да; диминутива ***кошечка,*** *эпитета* ***прекрасная,*** соединительного союза ***и***, способствующего репрезентации союза единомышленников.

У тебя вся ***вечность*** *впереди!*

– *Точно! Я же* ***бессмертный! Спасибо*** *вам, мой* ***друг!***

Продуктивная идея о том, что добро рождает добро, а спасение – спасение также дублируется многократно. Данный подход, который исследователи называют «лингвистической косметикой», обладает в анимационном дискурсе высоким суггестивным потенциалом, формирующим общественно значимые аксиологические приоритеты. Ряд восклицательных предложений соединяют в миниконтексте понятия дружбы и бессмертия, в результате чего оба понятия получают дополнительные положительные коннотации и смысловые оттенки.

– *Но это же моя мечта!*

– *Мы найдем тебе новую, более масштабную!*

Да! Я отведу тебя в другой музей, и ты съешь там все... современное искусство!

– *Ну ладно, ладно. Ты мой друг, и я не хочу тебе навредить. Эх! Пока! Я пошел спать. Ох! Прощай, Мона Лиза, мечта моя! Я так о тебе грезил!*

Дружба характеризуется способностью выбирать приоритеты и жертвовать личными интересами в сложных ситуациях. Синергия формируется путем соединения: экспрессивной лексики (*масштабную, грезил*), междометий *(эх, ох),* повторов *(мечта, ладно),* иронии *(все современное искусство оценивается как менее значимое, чем одна «Мона Лиза»).* Совокупность средств экспрессии способствует формирования сочувствия сопереживающего реципиента, что, в свою очередь, определяет оценочные перспективы.

Вор украл ее из музея, а решил свалить все на меня…

– *Стой! Ты испортишь величайшее произведение искусства! Мир тебя возненавидит!*

Действия негативного характера также притягиваются друг к другу, создавая поле агрессии, противостояния и ненависти. Гиперболизация выступает в данной связи как техника обобщения. Каждый неверный шаг рождает следующий, подобный.

– *Морис, беги!*

– *Нет! Я должен спасти картину! Теперь это дело чести!...*

Ты доказал нам всем, что не только коты могут быть стражами картин.

В контексте анимационного фильма демонстрируется динамика ценностей: от глюттонических до духовных. Представлено несколько оппозиционных понятий посредством эксплицитной и имплицитной антитезы *(бежать – спасать; модальность желания – модальность долженствования; честь – бесчестие)*. Диалектическое объединение в контексте анимационного мира, казалось бы, антагонистических групп, предстает как техника обобщения, восходящая к идее о важной роли приоритетов и ценностей в реальной жизни и действительном мире.

Коты Эрмитажа стали настоящими ***звездами музея****, и все хотят с ними сфотографироваться. Морис тоже нашел свое* ***призвание****. Он больше не ест картины.*

Посредством игровых образов, ироничного нарратива, высокой динамики коммуникативной тональности решаются сложные экзистенциальные вопросы, дискурс в полной мере выполняет воспитательную функцию. Эксплицитно представленный в нарративе правильный путь к уважению и славе имплицитно обнаруживает идею о том, что истинное признание личность может получить, только принимая во внимание интересы окружающих, общества в целом; слава может быть только результатом преданности своему делу и друзьям, готовности к взаимопомощи и взаимоподдержке. Одновременно признание ошибок предстает как правильный путь, ведущий к достижению желаний и внутренней гармонии.

И ***знаете,*** *я* ***понял*** *одно: какими бы разными мы ни были – мыши, коты, собаки и даже призраки... нет никакого* ***смысла*** *в том, чтобы* ***враждовать*** *друг с другом. Гораздо лучше* ***идти вперед всем вместе****.* ***Думаю****, что* ***художник****, в честь которого меня назвал Морис, со мною* ***согласился бы.***

Важной составляющей смыслообразования являются эксплицитные деонтические сентенции, позволяющие уточнить и закрепить процессы смыслообразования. Техника использования авторитета [9, с. 39] дополняет выразительность и суггестивный потенциал нарратива. В контексте соединяются ключевые лексические единицы и структуры, определяющие гармоничное бытие. Эксплицитно утверждается, что духовная гармония включает стремление к познанию, пониманию, мышлению, преодолению вражды и поиску смысла жизни. Эти действия помогают жить в согласии с окружающими и способствуют созиданию.

В фильме «Коты Эрмитажа 2. Тайна египетского зала» концепт дружбы в качестве значимой аксиологической доминанты получает некоторое развитие, он репрезентирован посредством новых образов и уже знакомых, но изображенных в новой проекции – образов-смыслов Мориса (48) и Синди (19). При этом меняется основополагающая идея – базовая антитеза, структурирующая нарратив, которую образует лексика, репрезентирующая семью Винсента *(Винсент (24), дети (14), мама (14), Клео (12), Мона (12), папа (11), Лео (11)* и одинокую черную кошку *Оливку (23).* Таким образом, уже на данном уровне формируется оппозиция, акцентирующая значимость семейных ценностей, их приоритет по отношению к индивидуально-личностным интересам. В качестве сверхценного начала выступает мечта и возможность ее достижения (*Джинн (24), скарабей (17), желание (12), тайна (7))*. Если для репрезентации носителей семейных ценностей задействуются такие глаголы, как *знать (23), давать/отдать 27, думать (20), слушать/слышать (20), мочь (10), победить (9), помогать (7), мечтать (7),* то действия антагонистов демонстрируются с помощью глаголов *врать/обманывать (7), украсть/воровать (7)*. Таким образом, четко репрезентирована значимость семьи и приоритеты правильного поведения. Использование экспрессивной контекстуально положительно окрашенной лексики также воздействует на мировидение и смыслообразование.

Если специфика кристаллизации смысла художественного дискурса базируется на его динамике, связанной с развитием и изменением, то специфика кристаллизации смысла анимационного дискурса – на технике «лингвистической косметики», повторе идеи в разных ее видах и ипостасях, что определяет манипулятивность воздействия, заставляющую аудиторию *присваивать* перспективы,

заданные автором, без их глубокого осмысления. В данной связи речь идет об уровне соответствия авторских аксиологических координат общественно значимым. Также чрезвычайно важными являются способности создателей анимационного дискурса к антиципации и умение правильно представить систему аксиологических координат посредством знаковых систем.

Таким образом, анимационный дискурс предстает уникальным явлением, нацеленным на репрезентацию неповторимого виртуального пространства, базирующегося на ключевых (как правило, частотных) словах, формирующих дуальное пространство. Лежащие в основе дихотомии метаконцепты координируют гиперболизированную систему оппозиционных аксиологических координат.

Отталкиваясь от доминантных позиций, виртуальный мир демонстрируется в процессе кристаллизации, развития и становления. Его диалогичность определяется высоким уровнем экспрессии, не позволяющим реципиенту оставаться равнодушным к представленной в полимодальном нарративе совокупности событий. Синергия полимодальности, поликодовости, игровой тональности, широкой палитры языковой экспрессии, медиатехник и приемов, имеющих манипулятивный потенциал, определяет приоритет использования контраста и обобщения, «наращиваемой» критики, «лингвистической косметики», дисбаланса и всплеска эмоций, что способствует результативному формированию четко запрограммированных смыслов и идей.

В полилогическом пространстве мыследеятельности специфика анимационного дискурса состоит, во-первых, в высокой компрессии смысла, а во-вторых, – в обладании средствами ограничения палитры смысловой кристаллизации. В совокупности данные характеристики определяют спецификацию и динамику смыслов. В результате метаконцепты структурируют оппозиционные поля с точки зрения этических перспектив и контекстуальной оценки. Воспитательная функция анимационного дискурса реализуется благодаря имплицитном смыслам и мощному суггестивному потенциалу, основанному на синергии полимодальности и полидискурсивности. Сопереживание виртуальным героям воздействует на концептуальную систему реципиента и позволяет ему трансформировать пространство личной рефлективной реальности посредством продуктивного мыследействования. В современном мире клипового мышления технологии анимационного дискурса способны имплицитно воздействовать на мировидение человека, формируя его представления и предпочтения, аксиологичские ориентиры и приоритеты. Сформированные в процессе виртуальной коммуникации, они продолжают работать в реальном мире и пространстве мыследеятельности.

Исследование представляет интерес для специалистов в области теории языка, дискурсологии, лингвоконцептологии, филологической герменевтики. Перспективным представляется дальнейшее изучение структурной организации и языковой специфики анимационного дискурса.

Библиографический список

1. Гонгапшева К.А. *Особенности концептуализации мира в русских мультипликационных фильмах*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нальчик, 2026.
2. Елагина Ю.С. Институциональные характеристики мультипликационного дискурса. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2022; Т. 13, № 1.
3. Мишнёва Е.М. Вербальный и невербальный компоненты мультипликационного дискурса и их интерпретация в аудиовизуальном перевод. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2026; № 1 (50).
4. Нешкова Е.Г. *Лингвокультурологический аспект интертекстуальности в мультипликационном дискурсе: на материале английского, русского и французского языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2020.
5. Чжан Ю. *Семиотика анимационного дискурса: на материале китайской лингвокультуры.* Диссертация … кандидата филологических наук. Красноярск, 2025.
6. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. *Официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru)*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002
7. *Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства РФ от 11 сентября 2024 г. № 2501-р «» (с изм. от 30.04.2026). *КонсультантПлюс.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_485830/
8. Лотман Ю.М. О языке мультипликационных фильмов. *Об искусстве.* СПб: Искусство-СПБ, 1998.
9. Горина Е.В. *Коммуникативные технологии манипуляции в СМИ и вопросы информационной безопасности.* Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2016.
10. *Манипуляции во взаимодействии и способы их нейтрализации.* Тирасполь: Издательство Приднестровского университета, 2024.
11. Черкасова И.П. Концептуализация души и духовности в поэзии Р.М. Рильке (на материале книги стихов «Buch der Bilder»). *Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки.* 2025; № 4 (12).
12. Воркачев С.Г. *Идея патриотизма в русской лингвокультуре*: монография. Волгоград: Парадигма, 2008.
13. *Коты Эрмитажа*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/4907586/?utm_referrer=yandex.ru
14. *Коты Эрмитажа 2. Тайна египетского зала*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/5420826/?ysclid=msausplt10851182898
15. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискур.* Москва: ГНОЗИС, 2004.

References

1. Gongapsheva K.A. *Osobennosti konceptualizacii mira v russkih mul'tiplikacionnyh fil'mah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2026.
2. Elagina Yu.S. Institucional'nye harakteristiki mul'tiplikacionnogo diskursa. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2022; T. 13, № 1.
3. Mishneva E.M. Verbal'nyj i neverbal'nyj komponenty mul'tiplikacionnogo diskursa i ih interpretaciya v audiovizual'nom perevod. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2026; № 1 (50).
4. Neshkova E.G. *Lingvokul'turologicheskij aspekt intertekstual'nosti v mul'tiplikacionnom diskurse: na materiale anglijskogo, russkogo i francuzskogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2020.
5. Chzhan Yu. *Semiotika animacionnogo diskursa: na materiale kitajskoj lingvokul'tury.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2025.
6. O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody. Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii (pravo.gov.ru)*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002
7. *Ob utverzhdenii Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 11 sentyabrya 2024 g. № 2501-r «» (s izm. ot 30.04.2026). *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_485830/
8. Lotman Yu.M. O yazyke mul'tiplikacionnyh fil'mov. *Ob iskusstve.* SPb: Iskusstvo-SPB, 1998.
9. Gorina E.V. *Kommunikativnye tehnologii manipulyacii v SMI i voprosy informacionnoj bezopasnosti*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGU, 2016.
10. *Manipulyacii vo vzaimodejstvii i sposoby ih nejtralizacii.* Tiraspol': Izdatel'stvo Pridnestrovskogo universiteta, 2024.
11. Cherkasova I.P. Konceptualizaciya dushi i duhovnosti v po`ezii R.M. Ril'ke (na materiale knigi stihov "Buch der Bilder"). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki.* 2025; № 4 (12).
12. Vorkachev S.G. *Ideya patriotizma v russkoj lingvokul'ture*: monografiya. Volgograd: Paradigma, 2008.
13. *Koty `Ermitazha*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/4907586/?utm_referrer=yandex.ru
14. *Koty `Ermitazha 2. Tajna egipetskogo zala*. Available at: https://www.kinopoisk.ru/film/5420826/?ysclid=msausplt10851182898
15. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskur.* Moskva: GNOZIS, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.08.26

УДК 821.161.1.09"18"

Zhang Yuqi, *Doctor of Philosophy in Russian Linguistics, Lecturer, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yuqizhang020924@163.com*

EXISTENTIAL MOTIFS IN THE PROSE OF A.P. CHEKHOV: "A BORING STORY" AND "WARD NO. 6". The article treats A.P. Chekhov's "A Boring Story" (1889) and "Ward No. 6" (1892) as two variants of a boundary situation realized, respectively, through temporal and spatial constraint: an ageing professor confronts the exhaustion of his remaining lifetime, whereas a provincial doctor is subjected to literal spatial confinement. Existentialist readings of Chekhov go back to Lev Shestov's 1908 essay and continue through A.P. Chudakov, V.B. Kataev and, more recently, A.A. Maslakov's work on the early stories, yet the two novellas are rarely examined together as variants of one model. The theoretical framework combines Karl Jaspers's boundary situation and Albert Camus's absurd, applied with an explicit reservation: Chekhov wrote decades before existentialism took shape, so the parallel is structural rather than genetic. Close reading shows that the boundary situation does not create the protagonist's alienation but exposes an alienation masked by professional routine, and that each protagonist meets an address from another character he is unable to answer, though this address takes different forms: a direct question from Katya, an ethical challenge from Gromov. Ragin's resignation is functionally close to what Camus calls philosophical suicide, and Gromov's protest is typologically comparable to revolt, though neither correspondence is treated as exact; Nikolai Stepanovich's reflection without action has no direct equivalent in Camus's scheme, which marks a limit of the model rather than a gap to be closed by analogy. The

central result concerns narrative form: the split between an internalised and a literally embodied passage through the boundary situation coincides with the split between first-person diary narration and third-person narration, the latter registering what the hero has not yet admitted. The findings are relevant to university courses in the history of Russian literature and to the teaching of Chekhov, though the two-novella sample remains narrow and the resulting typology a working hypothesis.

Keywords: **existential motifs, A.P. Chekhov, "A Boring Story", "Ward No. 6", boundary situation, absurd, narrative form, Russian prose of the 19th century, comparative literary studies**

***Чжан Юйци**, д-р филол. наук, преп., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yuqizhang020924@163.com*

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА: «СКУЧНАЯ ИСТОРИЯ» И «ПАЛАТА № 6»

В статье рассматриваются произведения А.П. Чехова «Скучная история» (1889) и «Палата № 6» (1892) как два варианта пограничной ситуации, реализованной, соответственно, во временном и пространственном ограничении героя: у стареющего профессора исчерпывается остающееся время жизни, земский врач подвергается буквальному пространственному заключению. Экзистенциальное прочтение А.П. Чехова восходит к очерку Л. Шестова 1908 года и продолжается в работах А.П. Чудакова, В.Б. Катаева, а в последнее время – А.А. Маслакова, однако оба произведения редко рассматриваются вместе как варианты одной модели. Теоретическую основу составляют понятия пограничной ситуации К. Ясперса и абсурда А. Камю, применённые с оговоркой: Чехов писал за десятилетия до оформления экзистенциализма, и предлагаемая параллель структурная, а не генетическая. Анализ показывает, что пограничная ситуация не создаёт отчуждение героя, а обнажает отчуждение, замаскированное профессиональной рутиной, и каждый герой сталкивается с обращённым к нему высказыванием другого персонажа, на которое не способен ответить, хотя формы этого обращения различны: прямой вопрос Кати и этический вызов Громова. Позиция Рагина функционально сближается с тем, что Камю называет философским самоубийством, протест Громова типологически сопоставим с бунтом, однако ни одно из этих соответствий не является точным; рефлексия без действия у Николая Степановича не имеет прямого аналога в системе Камю, что указывает на границу применимости модели, а не восполняется подбором ближайшей аналогии. Центральный результат статьи касается повествовательной формы: различие между внутренним и буквально телесным прохождением пограничной ситуации совпадает с различием между дневниковым повествованием от первого лица и повествованием от третьего лица, фиксирующим то, чего сам герой ещё не признал. Материалы статьи применимы в вузовских курсах истории русской литературы и в преподавании творчества А.П. Чехова, хотя выборка из двух повестей остаётся узкой, а предложенная типология – рабочей гипотезой.

Ключевые слова: **экзистенциальные мотивы, А.П. Чехов, «Скучная история», «Палата № 6», пограничная ситуация, абсурд, повествовательная форма, русская проза XIX века, сравнительное литературоведение**

Сопоставительное прочтение «Скучной истории» (1889) и «Палаты № 6» (1892) [1; 2] обнаруживает структурное сходство, которое не исчерпывается общей тематикой болезни, изоляции и утраты жизненных ориентиров: у профессора медицины исчерпывается время, у земского врача – пространство, и оба ограничения оказываются формой одной и той же пограничной ситуации, реализованной разными средствами.

Экзистенциальное прочтение А.П. Чехова имеет давнюю традицию. Ещё Шестов в 1908 году писал о герое, у которого не осталось общей идеи, а есть только частные, ничем не связанные впечатления [3]. Чудаков объяснял похожее ощущение через устройство детали: у Чехова вещи не выстроены в заданную заранее иерархию, и сама эта неиерархичность тревожит [4]. Катаев смотрел иначе, со стороны сознания героя, который умеет задать вопрос точнее, чем на него ответить [5]. Маслаков показал, что ранние рассказы 1880–1884 годов несут ту же проблематику в других формах – заброшенности, отчуждения, бытия-для-другого [6]. При этом два произведения, наиболее подходящие для сопоставления именно в этом ключе, обычно рассматриваются раздельно – вероятно, из-за жанровой разницы между дневниковыми записками и сюжетной повестью, которая заслоняет их структурное родство.

Актуальность исследования связана с тем, что экзистенциальная оптика обычно применяется к А. Чехову в общем виде – писатель и абсурд, писатель и пограничная ситуация вообще, без проверки на паре сопоставимых произведений. Сопоставление именно «Скучной истории» и «Палаты № 6» сужает рамку до конкретного материала: оба текста разрабатывают ограничение тела, болезнью и заключением, и это ограничение стоит в одном ряду с вопросом о том, как культура вообще обращается со старостью, безумием, зависимостью от чужой воли. Литературоведческий анализ не подменяется здесь публицистикой, но и не может полностью отделить себя от этого более широкого контекста.

Цель исследования – показать, что «Скучная история» и «Палата № 6» реализуют один тип пограничной ситуации в разных сюжетных и повествовательных формах, и объяснить, как повествовательная форма каждого произведения – дневник от первого лица, сюжетное повествование от третьего – участвует в этой реализации. Для достижения цели решаются задачи: охарактеризовать степень изученности экзистенциальной проблематики у А.П. Чехова; определить основания применения категорий Ясперса и Камю к доэкзистенциалистской прозе; проанализировать указанные тексты по отдельности с учётом их повествовательной техники; сопоставить оба анализа и построить типологию стратегий персонажей перед пограничной ситуацией.

Объектом исследования являются повести А.П. Чехова «Скучная история» и «Палата № 6» [1; 2]. Предметом исследования выступают экзистенциальные мотивы данных произведений в их связи с повествовательной формой: устройство отчуждения героя, обращение к нему другого персонажа и повествовательные средства, которыми это обращение и ответ на него – или его отсутствие – закреплены в тексте. Методологическую основу составляют сравнительно-типологический метод, мотивный анализ и элементы нарратологического анализа, дополненные герменевтической интерпретацией. Категории пограничной ситуации [7] и абсурда [8] используются как инструмент анализа, а не как готовая объяснительная схема.

Научная новизна исследования определяется сопоставлением повествовательной формы двух повестей с различными способами реализации пограничной ситуации – внутренне-рефлексивным в «Скучной истории» и сюжетно-телесным в «Палате № 6»: различие между этими способами закреплено не только в фабуле, но и в выборе повествовательной инстанции. Дополнительный результат – типология стратегий персонажа перед пограничной ситуацией (смирение, рефлексия без действия, бунт), учитывающая случай, не описываемый категориями Камю напрямую. Систематического сопоставления двух повестей в рамках единой модели в рассмотренных работах не выявлено; вместе с тем ограниченный объём привлечённого историографического материала не позволяет категорически утверждать абсолютную новизну данного ракурса.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении возможностей и границ применения категорий экзистенциальной философии к доэкзистенциалистской прозе А. Чехова, а также в демонстрации того, как повествовательная форма участвует в реализации философской проблематики текста.

Практическая значимость состоит в возможности использования материалов и предложенной типологии в вузовских курсах истории русской литературы и в преподавании творчества А.П. Чехова.

Теоретико-методологические основания: пограничная ситуация и абсурд

Пограничная ситуация у Ясперса – это столкновение с тем, что нельзя изменить усилием воли: смерть, вина, страдание, борьба [7]. В такой ситуации человек впервые видит своё существование не как ряд частных задач, а как нечто целое, и это целое требует ответа, которого чаще всего нет под рукой. У Камю – похожий, но не тождественный опыт: разрыв между тем, что человек хочет от мира (смысла), и тем, что мир способен дать (молчание) [8]. Камю называет три возможных ответа на этот разрыв: физическое самоубийство, «философское самоубийство» – бегство в иллюзию или веру – и бунт, то есть продолжение жизни без иллюзии оправданности.

Применение этих понятий к писателю ограничено одним обстоятельством: Антон Павлович умер в 1904 году, экзистенциализм как школа сложился позже, и говорить о влиянии нельзя – только о структурном сходстве. Шестов, впрочем, увидел это сходство раньше философов: его «безнадёжный человек», у которого нет общей идеи и который вынужден заново строить смысл, по сути, точно описывает то, что позже назовут пограничной ситуацией, просто без термина [3]. Вернее было бы сказать, что критик 1908 года и философ описывали одно и то же человеческое положение независимо друг от друга, каждый на своём языке, чем утверждать, что один предвосхитил другого.

Позднейшее чеховедение подтвердило это ощущение, но с разных сторон. Чудаков А.П. объяснял тревогу чеховского героя через устройство формы: деталь у писателя не подчинена заранее заданной иерархии, и сама эта неиерархичность тревожит [4]. Катаев В.Б. смотрел иначе, со стороны сознания героя: чеховский персонаж формулирует вопрос точнее, чем находит ответ, и в этом зазоре живёт характерная для А.П. Чехова недосказанность финала [5]. Одно объяснение не отменяет другого; здесь они используются рядом, без попытки свести к общему источнику.

«Скучная история»: распад общей идеи и одиночество перед смертью

Николай Степанович – учёный с именем, тайный советник, человек, у которого по всем внешним признакам жизнь состоялась. Пограничная ситуация задана сразу, на первых страницах: рассказчик знает диагноз и знает, что жить осталось около полугода. Но физический страх смерти здесь не главное. Главное – признание, которое у героя вырывается почти против воли: «даже самый искусный аналитик не найдёт того, что называется общей идеей, или богом живого человека» [1] – а значит, по мысли героя, целого, которое связывало бы его знания, суждения и поступки, попросту нет. Строка стала хрестоматийной благодаря Шестову, и не зря: она фиксирует не частный кризис, а обрушение самой формы, которая держала разрозненное знание вместе.

Форма повествования здесь не случайна, и об этом отдельно ниже. Пока важно другое: профессиональный язык, которым Николай Степанович всю жизнь описывал чужие болезни, применяется теперь к собственному умиранию – симптомы перечисляются, часы бессонницы считаются, диагноз ставится себе, как чужому пациенту. Линков связывает этот кризис с чеховским пониманием «события»: для героя событием оказывается не происшествие, а разрыв связи с людьми при формальном сохранении отношений [9]. Жена, дочь, коллеги – все на месте, но ни с кем нет отношения, которое выдержало бы проверку. Отчуждение здесь не эпизод; оно существовало и раньше, было спрятано за занятостью и статусом, а теперь, когда долгая перспектива отменена смертью, прятать больше нечем.

Катя – единственная, кто прямо обращается к Николаю Степановичу с вопросом: «Что мне делать?» – вопрос, который в повести звучит не один раз [1]. Форма обращения здесь важна именно своей прямотой: Катя не спорит и не обличает, она просит ответа, подкрепленного авторитетом и опытом собеседника. И тут обнаруживается предел этого авторитета: ответить нечем, кроме общих фраз, недостаточность которых герой чувствует сам. Полоцкая пишет, что несостоявшийся диалог – постоянный мотив зрелого Чехова: человеку нужен не совет вообще, а ответ, обеспеченный чужим опытом [10]. Записки обрываются на сознании непрощания: дневник в буквальном смысле не даёт герою последнего слова, форма подводит его так же, как подводит профессиональный язык.

«Палата № 6»: пространство абсурда и стратегии существования

«Палата № 6» решает похожую задачу другим способом – не монологом, а пространством. Флигель для душевнобольных отделён от города запущенным садом, крапивой, обветшалым забором; описание идёт до появления героев, будто взгляд сам движется по территории [2]. Чудаков писал, что подобная деталь у Чехова редко остаётся просто фоном – её смысл раскрывается задним числом, когда сюжет возвращается к уже названному предмету [4]. Так и здесь: забор, вначале читаемый как признак запущенности, к финалу воспринимается иначе – как граница, которую предстоит перейти самому Рагину.

Доктор вырабатывает философию, похожую на стоицизм, и прямо ссылается на её источник в разговоре с Громовым: «Боль есть живое представление о боли: сделай усилие воли, чтоб изменить это представление, откинь его, перестань жаловаться, и боль исчезнет», – слова, которые Рагин приписывает Марку Аврелию [2]. Эта позиция функционально сближается с тем, что Камю называет философским самоубийством: напряжение между страданием и отсутствием удовлетворительного ответа снимается не бунтом, а отвлечённой доктриной, устраняющей значимость внешнего [8]. Но сближение не тождество: Рагин не совершает камюсовского скачка к трансцендентному оправданию, его философия ближе к рационализации бездействия, чем к вере. Громов отвечает без колебаний: «Значит, я идиот, так как я страдаю, недоволен и удивляюсь человеческой подлости» [2]. Это не вопрос в духе Кати, а связная цепь возражений – этический вызов: Громов не просит ответа, он показывает на собственном опыте пациента, что ответ Рагина несостоятелен. Протест Громова типологически сопоставим с бунтом, но и здесь видеть в нём чистую иллюстрацию категории Камю было бы упрощением: клиническая рамка, мания преследования, не позволяет прочитать его слова как этическую позицию, полностью свободную от диагноза.

Скафтымов читал этот спор как столкновение примирения с действительностью и протеста против насилия, считая, что Чехов сознательно не отдаёт окончательную правоту ни одной стороне [11]. Развязка проверяет обе позиции на практике: Рагин сам оказывается запертым в палате – сначала как посетитель, затем как пациент. После первой настоящей физической боли к нему приходит признание: «Он не знал, не имел понятия о боли, значит, он не виноват, но совесть, такая же несговорчивая и грубая, как Никита, заставила его похолодеть от затылка до пят» [2]. Собенников показывает, что финал устроен как отложенное прозрение: цена философии равнодушия становится ясна Рагину, когда изменить уже ничего нельзя [12]. Николай Степанович так и остаётся с непроговорённым знанием; Рагин проходит тот же путь буквально, через тело и вскоре после этого узнавания умирает от удара, так что сюжет здесь получает завершение, которого лишена «Скучная история»: неразрешённым остаётся не событие, а его этическая оценка.

Повествовательная форма как способ реализации пограничной ситуации

Сюжетное сходство двух повестей отступает перед более простым наблюдением: пограничная ситуация в каждой из них закреплена в устройстве повествования, а не только в фабуле.

«Скучная история» имеет подзаголовок «Из записок старого человека». Николай Степанович здесь одновременно герой и рассказчик, и это совпадение определяет всё: его сознание единолично отбирает материал, решает, о чём умолчать, и вправе оборвать текст, не договорив. Записки ведёт человек, всю жизнь писавший истории болезни, и собственное умирание он описывает тем же языком. Получается двойной эффект: профессиональный язык, годами служивший инструментом дистанции от чужого страдания, ничего не может сказать о своём, а дневниковая форма позволяет герою закрыть текст именно там, где ответ Кате было бы необходимо дать. Читатель не получает знания, недоступного самому Николаю Степановичу: форма не разоблачает героя, она разделяет его судьбу.

«Палата № 6» построена иначе – от третьего лица, внешним повествователем, не связанным точкой зрения Рагина. Это различие не техническое, а содержательное. Повествование фиксирует постепенное превращение доктора из наблюдателя палаты в её обитателя раньше, чем сам Рагин готов это признать: история о докторе, который «будто бы стал посещать» палату, подана как слух, странный для самого города [2], –деталь, работающая как сигнал читателю, недоступный герою в момент действия. Переход Рагина в палату получает не только пространственное, но и нарративное выражение: пока Рагин философствует, повествование держит дистанцию иронии; когда он сам становится пациентом, эта дистанция «схлопывается», и текст получает ту же телесную конкретность боли, которую прежде Рагин отказывался признавать за другими.

Отсюда общее наблюдение, не сводимое ни к одной из повестей по отдельности: там, где голос героя способен замолчать – оборвать записки, не найти слов, – взгляд повествователя продолжает фиксировать происходящее. Дневник допускает умолчание, внешнее повествование – нет. Насколько этот эффект сознателен у писателя именно как приём, а не просто удобен для сюжета каждой отдельной повести, по двум текстам сказать невозможно; проверка на более широком материале – задача, которая здесь только формулируется, а не решается.

Сопоставительный анализ: типология экзистенциального опыта у А.П. Чехова

Сопоставление двух повестей, дополненное наблюдением о повествовательной форме, показывает общую структуру: герой лишается опоры – статуса или свободы движения, сталкивается с обращением другого персонажа, на которое не может ответить, и в этом столкновении обнажается отчуждение, существовавшее задолго до кризиса. Обобщённое сопоставление мотивов и их повествовательной реализации представлено в табл. 1.

Из мотивной общности не следует одинаковостии стратегий. Позиция Рагина функционально сближается с тем, что Камю называет философским самоубийством; протест Громова типологически сопоставим с бунтом – при

Таблица 1

Экзистенциальные мотивы в повестях «Скучная история» и «Палата № 6»: сопоставительный анализ

Параметр	«Скучная история»	«Палата № 6»
Утрата общей идеи	Прямое признание героя об отсутствии внутреннего единства знаний, впечатлений и поступков	Философия равнодушия Рагина как попытка заменить утраченный смысл отвлечённой доктриной
Пограничная ситуация	Неизлечимая болезнь, точно определённый срок жизни	Заключение в палате – сначала чужое, затем собственное
Обращение Другого	Прямой вопрос Кати: «Что мне делать?»	Этический вызов Громова: демонстрация несостоятельности философии равнодушия на практике
Повествовательная инстанция	Первое лицо; герой = рассказчик; вправе умолчать и оборвать текст	Третье лицо; повествователь фиксирует то, чего герой ещё не признаёт
Развязка	Композиционно открыта: диалог с Катей обрывается, не разрешаясь	Сюжетно закрыта (смерть Рагина); этическая оценка остаётся неразрешённой

Примечание. Таблица составлена автором на основе анализа текстов повестей «Скучная история» и «Палата № 6» [1; 2]

Таблица 2

Типология стратегий персонажей А.П. Чехова перед лицом пограничной ситуации

Персонаж	Тип реакции	Текстовое проявление	Философская параллель
Николай Степанович	Рефлексия без действия*	«...не найдёт того, что называется общей идеей, или богом живого человека» [1]; при этом ни жизнь, ни отношения с близкими не меняются	Осознание кризиса без изменения способа существования; прямого соответствия в системе Камю нет
Андрей Ефимыч Рагин	Смирение/бегство	«Боль есть живое представление о боли... и боль исчезнет» [2]; отказ вмешиваться в порядки больницы	Функциональное сближение с философским самоубийством (Камю)
Иван Дмитрич Громов	Протест	«Значит, я идиот, так как я страдаю...» [2] – возражение на собственном опыте пациента	Типологическая параллель с бунтом (Камю); не редуцируется к диагнозу
Катя	Вопрошание	«Что мне делать?» [1] – вопрос, обнажающий предел авторитета героя	Персонаж, чьё обращение обнаруживает предел знания и авторитета героя

*Примечание. Типология носит рабочий, инструментальный характер. * Категория «рефлексия без действия» – авторское дополнение к паре стратегий Камю (философское самоубийство / бунт), а не одна из них*

том, что ни одно из этих сближений не описывает персонажа без остатка [8]. Николай Степанович в эту пару не помещается вовсе: он не бежит от разрыва и не восстаёт против него, а называет его и на этом останавливается. Такой случай, рефлексию без действия, приходится вводить как самостоятельную категорию, отсутствующую у Камю; это скорее граница применимости модели, чем находка.

Ни одна из трёх позиций не выглядит у А.П. Чехова окончательно верной, хотя протест Громова читается как этически наиболее убедительный – и именно поэтому к нему стоит отнестись с осторожностью: клиническая рамка не отменяет его правоты в отношении Рагина, но и не позволяет принять его слова без остатка как авторскую позицию. Здесь стоит остановиться, не разрешая это противоречие: сам текст его тоже не разрешает.

Прочтение через пограничную ситуацию и абсурд – не единственно возможное решение. Религиозно-философское чтение Чехова, ориентированное на диалог с христианской традицией и на которое опирается, среди прочих, Полоцкая [10], находит в тех же текстах другое – сострадание, покаяние, пробуждение. Настоящая статья этому чтению не противоречит – она смотрит в другую сторону.

Материал статьи узок для устойчивой типологии: две повести против всего корпуса зрелой прозы. «Дуэль», «Три года», «Чёрный монах» построены вокруг похожей утраты общей идеи, но в других сюжетных и повествовательных формах, и без их разбора предложенные здесь типология и наблюдение о повествовательной инстанции остаются рабочей гипотезой.

Главный результат касается повествовательной формы: различие между внутренним прохождением пограничной ситуации Николаем Степановичем и её буквальной, телесной реализацией Рагиным совпадает с различием между дневником от первого лица и повествованием от третьего. Второй результат более общего порядка: чеховская пограничная ситуация, чем бы она ни была вызвана, не создаёт отчуждение героя, а снимает с уже существующего отчуждения маскировку привычного распорядка.

Обращение другого персонажа – прямой вопрос Кати, или этический вызов Громова – выступает структурным элементом обеих повестей: неспособность ответить на него маркирует границу между тем, что герой о себе декларирует, и тем, что о себе знает. Финалы при этом различаются композиционно: «Скучная история» заканчивается разрывом диалога и ощущением недосказанности, тогда как сюжет «Палаты № 6» получает физически завершённую развязку – смерть Рагина. В обоих случаях, однако, этический конфликт остаётся неразрешённым: закрытость сюжета не означает закрытости смысла.

Теоретически это уточняет, где философская терминология XX века годится для более ранней прозы, а где скользит по ней, и показывает, что повествовательная форма может быть таким же полноправным способом реализации философской проблематики текста, как и его событийный ряд. Практически предложенные таблицы, разбор конкретных эпизодов и типология стратегий пригодны для курса истории русской литературы и семинара при изучении творчества А.П. Чехова.

Дальнейшая работа предполагает проверку предложенной типологии на более широком корпусе прозы Чехова – это позволит определить, является ли выявленное соотношение повествовательной формы и пограничной ситуации устойчивой закономерностью его поэтики или особенностью именно этих двух повестей. Адресаты статьи – исследователи истории русской литературы конца XIX века и преподаватели вузовских курсов, посвящённых творчеству А.П. Чехова.

Библиографический список

1. Чехов А.П. Скучная история. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. *Рассказы. Повести. 1888–1891*. Москва: Наука, 1977; Т. 7: 251–310.
2. Чехов А.П. Палата № 6. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. *Рассказы. Повести. 1892–1894*. Москва: Наука, 1977; Т. 8: 72–126.
3. Шестов Л. Творчество из ничего (А.П. Чехов). *Начала и концы*: сборник статей. СПб: Типография М.М. Стасюлевича, 1908: 1–68.
4. Чудаков А.П. *Мир Чехова: Возникновение и утверждение*. Москва: Советский писатель, 1986.
5. Катаев В.Б. *Проза Чехова: проблемы интерпретации*. Москва: Издательство Московского университета, 1979.
6. Маслаков А.А. Экзистенциальные мотивы в произведениях А.П. Чехова 1880–1884 гг. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2024; Т. 28, № 1: 12–23. DOI: 10.18522/1995-0640-2024-1-12-23.
7. Ясперс К. Философия. *Просветление экзистенции*. Перевод с немецкого А.К. Судакова. Москва: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2012; Кн. 2.
8. Камю А. *Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство*. Москва: Политиздат, 1990.
9. Линков В.Я. *Художественный мир прозы А.П. Чехова*. Москва: Издательство Московского университета, 1982.
10. Полоцкая Э.А. *А.П. Чехов: Движение художественной мысли*. Москва: Советский писатель, 1979.
11. Скафтымов А.П. О повестях Чехова «Палата № 6» и «Моя жизнь». *Нравственные искания русских писателей: статьи и исследования о русских классиках*. Москва: Художественная литература, 1972: 381–403.
12. Собенников А.С. «Палата № 6» А.П. Чехова: герой и его идея. *Чеховские чтения в Оттаве*: сборник научных трудов. Тверь; Оттава: Лилия Принт, 2006: 86–95.

References

1. Chehov A.P. Skuchnaya istoriya. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 18 t. *Rasskazy. Povesti. 1888-1891*. Moskva: Nauka, 1977; T. 7: 251-310.
2. Chehov A.P. Palata № 6. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 18 t. *Rasskazy. Povesti. 1892-1894*. Moskva: Nauka, 1977; T. 8: 72-126.
3. Shestov L. Tvorchestvo iz nichego (A.P. Chehov). *Nachala i koncy*: sbornik statej. SPb: Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1908: 1-68.
4. Chudakov A.P. *Mir Chehova: Vozniknovenie i utverzhdenie*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1986.
5. Kataev V.B. *Proza Chehova: problemy interpretacii*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1979.
6. Maslakov A.A. `Ekzistencial'nye motivy v proizvedeniyah A.P. Chehova 1880-1884 gg. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2024; T. 28, № 1: 12-23. DOI: 10.18522/1995-0640-2024-1-12-23.
7. Yaspers K. Filosofiya. *Prosvetlenie `ekzistencii*. Perevod s nemeckogo A.K. Sudakova. Moskva: Kanon+; ROOI «Reabilitaciya», 2012; Kn. 2.
8. Kamyu A. *Buntuyuschij chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo*. Moskva: Politizdat, 1990.
9. Linkov V.Ya. *Hudozhestvennyj mir prozy A.P. Chehova*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1982.
10. Polockaya `E.A. A.*P. Chehov: Dvizhenie hudozhestvennoj mysli.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1979.
11. Skaftymov A.P. O povestyah Chehova «Palata № 6» i «Moya zhizn'». *Nravstvennye iskaniya russkih pisatelej: stat'i i issledovaniya o russkih klassikah*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972: 381-403.
12. Sobennikov A.S. «Palata № 6» A.P. Chehova: geroj i ego ideya. *Chehovskie chteniya v Ottave*: sbornik nauchnyh trudov. Tver'; Ottava: Liliya Print, 2006: 86-95.

Статья поступила в редакцию 24.08.26

УДК 81'1

Zhao R., *postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: 1589449725@qq.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROMOTIONAL METADISCURSIVE MARKERS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC JOURNAL ARTICLES. The article examines the ways, in which metadiscursive markers are used to promote research results in Russian-language and Chinese-language academic discourse. The empirical basis consists of 120 linguistic research articles published in 2023-2025: 60 articles in Russian and 60 articles in Chinese, selected from three leading journals in each language. The study combines K. Hyland's model of metadiscourse with qualitative discourse interpretation and non-parametric statistical procedures. Special attention is paid to transition markers, frame markers, endophoric markers, evidentials, code glosses, hedges, boosters, attitude markers, self-mentions and engagement markers. The comparison shows that Chinese-language articles rely more visibly on transitions and code glosses, while Russian-language articles more actively use boosters, attitude markers, hedges and endophoric references. These differences are interpreted not as mechanical frequency contrasts, but as manifestations of distinct academic writing conventions, different modes of authorial presence and different expectations about how a reader should be guided through an argument. The results refine the description of promotional strategy in comparative academic discourse studies and may be applied in academic writing instruction, intercultural pragmatics and translator training.

Keywords: **academic discourse, promotional strategy, metadiscourse, academic writing, scientific communication, Russian language, Chinese language, comparative linguistics**

Чжао Жонань*, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1589449725@qq.com*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ ПРОДВИЖЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЬЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

В статье рассматриваются способы использования метадискурсивных маркеров продвижения в русскоязычном и китаеязычном академических дискурах. Материал исследования составили 120 научных лингвистических статей, опубликованных в 2023–2025 гг.: 60 текстов на русском языке и 60 текстов на китайском языке, отобранных из трех ведущих журналов каждого научного сообщества. Исследование опирается на модель метадискурса К. Хайленда и сочетает качественную дискурсивную интерпретацию с непараметрической статистической обработкой. В центре внимания находятся маркеры перехода, маркеры структуры, эндофорические маркеры, эвиденциальные маркеры, кодовые глоссы, хеджи, бустеры, маркеры отношения, автореференция и маркеры взаимодействия с читателем. Сопоставление показывает, что китаеязычные статьи чаще используют средства логического связывания и пояснения понятий, тогда как в русскоязычных статьях заметнее выражены бустеры, маркеры отношения, хеджи и внутритекстовые отсылки. Полученные различия интерпретируются не как простое расхождение частот, а как проявление разных норм академического письма, способов авторского присутствия и ожиданий относительно читательского восприятия аргументации. Результаты уточняют описание стратегии продвижения в сопоставительном изучении академического дискурса и могут использоваться в курсах академического письма, межкультурной прагматики и перевода.

Ключевые слова: **академический дискурс, стратегия продвижения, метадискурс, академическое письмо, научная коммуникация, русский язык, китайский язык, сопоставительная лингвистика**

Актуальность исследования продиктована рядом причин. Современная научная статья все отчетливее воспринимается не только как способ передачи результатов, но и как форма профессионального взаимодействия между автором и читателем. В этой форме исследователь должен обозначить новизну, показать надежность выводов, организовать движение аргумента и убедить адресата в ценности полученных данных. Поэтому средства метадискурса становятся важным объектом анализа: они помогают описать, каким образом научный текст управляет вниманием читателя, демонстрирует авторскую позицию и выстраивает доверие к результату. Для русскоязычного и китаеязычного академического письма эта проблема особенно значима, поскольку обе традиции сохраняют установку на объективность, но по-разному распределяют явные и неявные способы авторского присутствия. Исследования хеджирования и академического письма показывают, что языковые механизмы осторожности, оценки и аргументации зависят от дисциплинарных и культурных норм [1; 2].

При наличии большого числа работ о метадискурсе академической аргументации и риторике научной статьи сопоставление русских и китайских лингвистических текстов остается недостаточно детализированным. Особенно мало описано, как в этих двух традициях реализуется стратегия продвижения, то есть представление собственного исследования как значимого, обоснованного и достойного внимания научного сообщества. Между тем такая стратегия связана с общими процессами маркетизации академического дискурса [3] и с ростом риторических средств усиления научного результата [4].

Цель статьи состоит в выявлении и сопоставлении сходств и различий в использовании метадискурсивных маркеров продвижения в русскоязычных и китаеязычных научных статьях по лингвистике. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: 1) определить теоретическую основу анализа стратегии продвижения; 2) сформировать сопоставимый корпус русских и китайских научных статей; 3) выделить группы метадискурсивных маркеров, участвующих в продвижении исследовательского результата; 4) провести количественное сравнение распределения маркеров внутри русских и китайских журналов; 5) интерпретировать межъязыковые различия с учетом жанровых норм и национальных академических традиций.

Объектом исследования является академический дискурс в русскоязычных и китаеязычных лингвистических журналах. Предметом исследования выступают метадискурсивные маркеры, с помощью которых авторы организуют текст, выражают степень уверенности, оценивают собственные результаты, взаимодействуют с читателем и тем самым реализуют стратегию продвижения.

Новизна работы заключается в том, что стратегия продвижения рассматривается на сопоставимом материале современных русских и китайских лингвистических статей, опубликованных в 2023–2025 гг. В отличие от исследований, сосредоточенных преимущественно на англоязычной академической коммуникации, в статье сопоставляются две неанглоязычные традиции научного письма. Кроме того, качественное описание функций маркеров соединяется со статистической проверкой различий между журналами и языковыми корпусами.

Теоретическая значимость состоит в уточнении представлений о метадискурсе как механизме организации научной аргументации. Работа показывает, что стратегия продвижения реализуется не только через прямую оценочную лексику, но и через распределение переходов, пояснений, внутритекстовых отсылок, хеджей и бустеров. Тем самым расширяется описание связи между метадискурсом, авторской позицией и жанровой нормой научной статьи.

Практическая значимость результатов определяется возможностью их использования в курсах академического письма, сопоставительной прагматики, межкультурной коммуникации и перевода научных текстов. Полученные наблюдения могут быть полезны при обучении русскоязычных и китаеязычных авторов более точному управлению авторской позицией, оценкой и логической связностью научного текста.

Достоверность результатов обеспечивается сопоставимостью корпуса, единым принципом отбора материала, последовательным применением классификации метадискурсивных маркеров и статистической проверкой различий. В качестве методологической основы используется модель К. Хайленда, в которой различаются интерактивные и интеракциональные средства академического дискурса [5].

Теоретические основания анализа стратегии продвижения

Под стратегией продвижения в данной статье понимается совокупность языковых и риторических действий, с помощью которых автор научного текста подчеркивает значимость собственной работы, обосновывает надежность результатов и направляет читателя к нужной интерпретации. Эта стратегия не сводится к саморекламе. В академической статье она обычно реализуется в сдержанных формах: через выбор модальных средств, структуру аргумента, уточняющие пояснения, демонстрацию связи с предшествующими исследованиями и через маркирование авторского вклада.

Для описания этих явлений продуктивна теория метадискурса. В широком смысле метадискурсивные средства помогают тексту говорить о самом себе: показывать его композицию, вводить пояснения, указывать на источник знания, выражать степень уверенности и устанавливать контакт с адресатом. В отечественной традиции такие явления соотносятся с изучением метатекста [6] и дискурсивного анализа научного письма [7]. В более узком прикладном аспекте стратегия продвижения уже рассматривалась на материале лингвистических статей как система языковых репрезентаций авторского вклада [8].

В настоящей работе используется классификация К. Хайленда, потому что она позволяет одновременно учитывать организацию текста и межличностное измерение академической коммуникации. К интерактивным средствам относят-

ся маркеры перехода, структуры, эндофорические маркеры, эвиденциальные маркеры и кодовые глоссы. К интеракциональным средствам относятся хеджи, бустеры, маркеры отношения, автореференция и маркеры взаимодействия. Такое разделение дает возможность сопоставить не только количество отдельных маркеров, но и общую риторическую ориентацию научной статьи.

Материал исследования включает 120 научных статей по лингвистике. Русскоязычный корпус представлен 60 статьями из журналов «Русский язык в научном освещении», Acta Linguistica Petropolitana и «Вопросы языкознания». Китаеязычный корпус включает 60 статей из журналов 当代语言学 («Современная лингвистика»), 外语教学与研究 («Преподавание иностранных языков и научные исследования») и 语言教学与研究 («Преподавание иностранных языков и лингвистические исследования»). В каждом журнале было отобрано по 20 статей за 2023–2025 гг. При отборе учитывались научный профиль издания, жанровая однородность публикаций, полнотекстовый доступ и принадлежность авторов к соответствующей языковой традиции.

На первом этапе из текстов были исключены элементы, не относящиеся к основному исследовательскому изложению: заголовки, аннотации, таблицы, графики, приложения и списки литературы. Затем вручную выделялись метадискурсивные маркеры продвижения. Ручная разметка была выбрана потому, что одни и те же языковые формы могут выполнять разные функции в зависимости от контекста. Например, средство логической связи может не только соединять предложения, но и подчеркивать неизбежность вывода; оценочный элемент может одновременно снижать категоричность и усиливать достоверность авторской позиции.

Количественная обработка проводилась в Microsoft Excel. Для каждой статьи подсчитывалось общее количество выделенных метадискурсивных единиц, после чего рассчитывалась доля каждой группы маркеров. Такой способ нормализации позволил сопоставлять тексты разного объема. Для сравнения трех журналов внутри одного языка применялся критерий Краскела-Уоллиса. Для межъязыкового сопоставления использовался U-критерий Манна-Уитни при уровне значимости $p < 0,05$. Статистическая проверка дополнялась качественной интерпретацией, поскольку частотное различие само по себе не объясняет его риторическую функцию.

Сначала были сопоставлены русскоязычные журналы. Полученные данные показывают, что распределение большинства групп маркеров внутри русскоязычного корпуса относительно устойчиво. Единственное статистически значимое различие зафиксировано для кодовых глосс ($p = 0,047$). Это означает, что приемы пояснения, переформулирования и уточнения понятий распределены между журналами неравномерно. В то же время по маркерам перехода, хеджам, бустерам, автореференции и маркерам взаимодействия наблюдаются только тенденции, которые требуют осторожной интерпретации.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа использования метадискурсивных маркеров в русских лингвистических журналах

Метадискурсивные группы	Группы журналов	X^2	P	Среднее значение ранга
1. Маркеры перехода	РЯНО ALP ВЯ	5,204	=0,074	35,50 23,43 32,58
2. Маркеры структуры	РЯНО ALP ВЯ	2,811	=0,245	35,00 25,75 30,75
3. Эндофорические маркеры	РЯНО ALP ВЯ	1,350	=0,509	31,20 27,00 33,30
4. Эвиденциальные маркеры	РЯНО ALP ВЯ	4,383	=0,112	27,18 37,18 27,15
5. Кодовые глоссы	РЯНО ALP ВЯ	6,103	=0,047	25,65 27,55 38,30
6. Хеджи	РЯНО ALP ВЯ	3,821	=0,148	25,30 30,13 36,08
7. Бустеры	РЯНО ALP ВЯ	1,911	=0,385	26,58 30,73 34,20
8. Маркеры отношения	РЯНО ALP ВЯ	3,731	=0,155	34,53 32,53 24,45
9. Маркеры автореференции	РЯНО ALP ВЯ	4,686	=0,096	37,40 27,05 27,05
10. Маркеры взаимодействия	РЯНО ALP ВЯ	3,410	=0,182	35,73 25,55 30,23

В китайском корпусе различия между журналами выражены заметнее. Статистически значимыми оказались расхождения по маркерам перехода, эндофорическим маркерам и кодовым глоссам; наиболее сильное различие наблюдается также в зоне маркеров отношения. Это показывает, что китаеязычные журналы по-разному распределяют средства логической организации, внутренней навигации по тексту и авторской оценки. Особенно важен тот факт, что различия затрагивают не только интерактивные, но и интеракциональные средства, то есть касаются как структуры текста, так и формы авторского присутствия.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа использования метадискурсивных маркеров в китайских лингвистических журналах

Метадискурсивные группы	Группы журналов	X^2	P	Среднее значение ранга
1. Маркеры перехода	CL FL LT	9,573	=0,008	20,65 34,95 35,90
2. Маркеры структуры	CL FL LT	4,632	=0,099	34,53 33,30 23,68
3. Эндофорические маркеры	CL FL LT	6,604	=0,037	38,55 25,15 27,80
4. Эвиденциальные маркеры	CL FL LT	1,867	=0,393	33,78 31,35 26,38
5. Кодовые глоссы	CL FL LT	7,806	=0,020	38,33 30,28 22,90
6. Хеджи	CL FL LT	1,194	=0,551	33,98 28,98 28,55
7. Бустеры	CL FL LT	1,052	=0,591	32,95 27,40 31,15
8. Маркеры отношения	CL FL LT	18,538	<0,001	16,98 35,23 39,30
9. Маркеры автореференции	CL FL LT	0,032	=0,984	29,95 30,65 30,90
10. Маркеры взаимодействия	CL FL LT	3,326	=0,190	27,40 27,80 36,30

Межъязыковое сравнение выявило более отчетливую картину. Китайские статьи чаще используют маркеры перехода и кодовые глоссы. Это свидетельствует о внимании к последовательному развертыванию рассуждения и пояснению терминов или промежуточных выводов. Русскоязычные статьи, напротив, демонстрируют более высокие показатели по эндофорическим маркерам, хеджам, бустерам и маркерам отношения. Следовательно, русскоязычный научный текст активнее использует внутритекстовую навигацию, оценочное маркирование и средства регулирования степени категоричности.

Выявленные различия позволяют уточнить характер продвижения в двух академических традициях. В китайских статьях сильнее проявляется ориентация на последовательное ведение читателя через цепочку аргументов. Частотность переходов и кодовых глосс указывает на то, что авторы стремятся сделать ход рассуждения максимально прослеживаемым: новая мысль часто вводится как продолжение предыдущей, а ключевые положения сопровождаются пояснением или уточнением. Такая организация текста соотносится с наблюдениями о китайской риторической традиции, в которой важную роль играет связность рассуждения и постепенное подведение адресата к выводу [9].

Русскоязычные статьи показывают другую риторическую конфигурацию. Более высокая доля хеджей, бустеров и маркеров отношения означает, что авторская позиция чаще выражается через оценку степени достоверности, значимости или убедительности результата. При этом хеджи необязательно ослабляют аргумент: в научной статье они могут обозначать методологическую осторожность, границы интерпретации и уважение к альтернативным объяснениям. Бустеры, напротив, позволяют подчеркнуть доказательность или принципиальность

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа использования метадискурсивных маркеров в русском и китайском языках

Метадискурсивные группы	Язык	Среднее значение ранга	Z	P	Медиана %	Размах %
1. Маркеры перехода	Р К	40,79 80,21	–6,207	< 0,001	29,345 38,70	29,30 32,40
2. Маркеры структуры	Р К	63,05 57,95	–0,803	= 0,422	3,325 3,23	7,31 24,01
3. Эндофорические маркеры	Р К	66,78 54,22	-1,979	= 0,048	11,75 8,975	21,82 32,73
4. Эвиденциальные маркеры	Р К	60,28 60,73	–0,071	=0,944	11,825 12,35	53,39 33,21
5. Кодовые глоссы	Р К	48,11 72,89	-3,902	< 0,001	8,085 11,395	15,52 21,67
6. Хеджи	Р К	67,76 53,24	–2,286	=0,022	6,395 5,345	17,20 13,13
7. Бустеры	Р К	71,82 49,18	–3,564	< 0,001	15,37 5,76	15,00 18,07
8. Маркеры отношения	Р К	79,98 41,02	–6,136	< 0,001	10,315 4,705	15,00 12,58
9. Маркеры автореференции	Р К	61,49 59,51	–0,312	=0,755	3,90 3,925	15,52 14,17
10. Маркеры взаимодействия	Р К	63,18 27,82	–0,846	=0,397	1,305 1,275	9,38 8,86

вывода. Такое сочетание создает более явно выраженную шкалу авторской уверенности.

Эндофорические маркеры также оказались важным признаком русскоязычного корпуса. Их более высокая доля показывает, что авторы чаще возвращают читателя к уже представленным положениям, таблицам, примерам или разделам статьи. Эта особенность может быть связана с традицией детального развертывания доказательства, где текст постоянно отсылает к собственным элементам и тем самым поддерживает связность аргументации. В китаеязычном корпусе сходная функция чаще распределяется между переходами и пояснительными конструкциями.

Отдельного внимания заслуживают маркеры отношения. В русскоязычных статьях они помогают автору оценить важность результата, степень разработанности проблемы или значимость конкретного наблюдения. В китаеязычных статьях оценка нередко включается в более широкий ход рассуждения и может быть менее автономной. Это не означает отсутствия авторской позиции – скорее, позиция выражается через композицию, выбор последовательности аргументов и способ подведения к выводу. Варьирование оценки в научном дискурсе, как показывают исследования русской академической коммуникации, зависит от коммуникативной задачи и от допустимой меры эксплицитности авторского голоса [10].

Таким образом, стратегия продвижения в двух корпусах опирается на разные доминанты. Для китаеязычных статей более характерна стратегия логического сопровождения читателя: переходы и пояснения помогают представить результат как естественное следствие проведенного анализа. Для русскоязычных статей более характерна стратегия аргументативного позиционирования: автор активнее маркирует оценку, степень уверенности и связь между частями доказательства. Обе стратегии служат одной общей цели – показать научную значимость исследования, но делают это разными средствами.

Проведенное исследование позволило установить, что метадискурсивные маркеры продвижения играют существенную роль в организации русскоязычных и китаеязычных лингвистических статей. Поставленная цель достигнута: были выделены основные группы маркеров, сформирован сопоставимый корпус, проведено сравнение между журналами и языками, а также предложена интерпретация выявленных различий. Результаты показывают, что китаеязычные статьи чаще используют маркеры перехода и кодовые глоссы, тогда как русскоязычные статьи активнее обращаются к хеджам, бустерам, маркерам отношения и эндофорическим средствам.

Главный вывод состоит в том, что стратегия продвижения не имеет универсальной языковой формы. В китайском академическом письме она чаще реализуется через последовательное развертывание аргумента и подробное пояснение смысловых связей. В русском академическом письме продвижение заметнее связано с выражением авторской оценки, с регулированием категоричности и с внутритекстовой навигацией. Эти различия подтверждают научную новизну работы: сопоставление двух неанглоязычных традиций показывает, что продвижение результата зависит не только от жанра научной статьи, но и от культурно закрепленных способов выстраивания авторского голоса.

В статье уточнено понятие метадискурсивной стратегии продвижения. Полученные данные показывают, что интерактивные и интеракциональные маркеры необходимо рассматривать совместно: одни средства организуют ход рассуждения, другие регулируют отношение автора к знанию и к читателю, а в совокупности они формируют убедительность научного текста. Полученные результаты можно использовать при обучении академическому письму, при подготовке переводчиков научных текстов и разработке рекомендаций для авторов, работающих в межкультурной научной среде.

Перспектива дальнейших исследований связана с расширением корпуса и включением других дисциплинарных областей, поскольку лингвистика имеет собственные жанровые нормы и не исчерпывает всего разнообразия академического письма. Дополнительно перспективно сопоставить статьи на русском, китайском и английском языках, чтобы определить, какие особенности связаны с национальной научной традицией, а какие – с глобальными нормами публикационного дискурса. Целевой аудиторией данной статьи являются специалисты по дискурс-анализу, сопоставительной лингвистике, межкультурной прагматике, академическому письму и переводу.

Библиографический список

1. Николаева Н.Н. Сопоставительный анализ межкультурных особенностей хеджирования в англоязычном академическом дискурсе. *Верхневолжский филологический вестник*. 2023; № 2 (33): 161–172. DOI: 10.20323/2499-9679-2023-2-33-161.
2. Путиловская Т.С. Компетентностно-деятельностная модель академического письма. *Высшее образование в России*. 2018; № 10: 84–94.
3. Fairclough N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*. 1993; Vol. 4, № 2: 133–168. DOI: 10.1177/0957926593004002002.
4. Hyland K., Jiang F.K. 'Our striking results demonstrate...': Persuasion and the growth of academic hype. *Journal of Pragmatics*. 2021; Vol. 182: 189–202. DOI: 10.1016/j.pragma.2021.06.018.
5. Hyland K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; Vol. 7, № 2: 173–192. DOI: 10.1177/1461445605050365.
6. Вежбицка А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста*. Москва: Прогресс, 1978; Выпуск VIII: 402–424.
7. Чернявская В.Е. Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2017; № 50: 135–148. DOI: 10.17223/19986645/50/9.
8. Чжао Ж. Языковые репрезентации стратегии продвижения: метадискурсивные маркеры в научных лингвистических статьях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 18, № 7: 2935–2943.
9. Shea K. Connecting Rather Than Colliding: When American and Chinese Rhetorical Styles Meet in the University Classroom. *English as a Second Language Faculty Publications & Research*. 2011; Vol. 1: 1–18.
10. Нефедов С.Т. Варьирование оценки в коммуникативных практиках научного дискурса. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2021; Т. 18, № 4: 760–778. DOI: 10.21638/spbu09.2021.408.

References

1. Nikolaeva N.N. Sopostavitel'nyj analiz mezhkul'turnyh osobennostej hedzhirovaniya v angloyazychnom akademicheskom diskurse. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2023; № 2 (33): 161-172. DOI: 10.20323/2499-9679-2023-2-33-161.
2. Putilovskaya T.S. Kompetentnostno-deyatel'nostnaya model' akademicheskogo pis'ma. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 10: 84-94.
3. Fairclough N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*. 1993; Vol. 4, № 2: 133-168. DOI: 10.1177/0957926593004002002.
4. Hyland K., Jiang F.K. 'Our striking results demonstrate...': Persuasion and the growth of academic hype. *Journal of Pragmatics*. 2021; Vol. 182: 189-202. DOI: 10.1016/j.pragma.2021.06.018.
5. Hyland K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; Vol. 7, № 2: 173-192. DOI: 10.1177/1461445605050365.
6. Vezhbicka A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvistika teksta*. Moskva: Progress, 1978; Vypusk VIII: 402-424.
7. Chernyavskaya V.E. Metodologicheskie vozmozhnosti diskursivnogo analiza v korpusnoj lingvistike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2017; № 50: 135-148. DOI: 10.17223/19986645/50/9.
8. Chzhao Zh. Yazykovye reprezentacii strategii prodvizheniya: metadiskursivnye markery v nauchnyh lingvisticheskih stat'yah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 18, № 7: 2935-2943.
9. Shea K. Connecting Rather Than Colliding: When American and Chinese Rhetorical Styles Meet in the University Classroom. *English as a Second Language Faculty Publications & Research*. 2011; Vol. 1: 1-18.
10. Nefedov S.T. Var'irovanie ocenki v kommunikativnyh praktikah nauchnogo diskursa. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2021; T. 18, № 4: 760-778. DOI: 10.21638/spbu09.2021.408.

Статья поступила в редакцию 08.07.26

УДК 811.161.1

Chu Shuxia, *Cand. of Sciences (Philology), Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: piaoran0612@yandex.ru*

NON-CRITICAL APPROACH TO NATIVE LANGUAGE: HISTORY, MODERNITY, PROBLEMS. In the article the researcher tackles the issue of lack of critical thinking in the ideas on the essence of language widespread among the native speakers. According to the data, unconventional perception of language sign, that is failure to discern between the sides of the sign, dates back to early ontogenetic and social processes but is still alive in the metalinguistic claims of linguistically naïve native speakers. Making comparisons between certain features of medieval linguistic treatises and ideas of modern day naïve speakers, the research demonstrates striking parallels in their perception of language. There are at least three such parallels, namely, sacred status of orthographic conventions, firm belief in immutability of grammar and, finally, certain traits of magical thinking where word is deemed to be equal to the thing it denotes. The work shares multiple examples of each of these phenomena. In addition, the author speculates on how dangerous such ideas may be to public peace and give some hints on how it could be possible to broaden the sphere of our interest by creating an exhaustive list of all the non-critical metalinguistic ideas of naïve speakers. Such a list could be of substantial help for those willing to reform the school teaching methods and improve the paths of popularizing the scholarly linguistic knowledge.

Keywords: **non-critical language perception, sacred status of orthography, magical thinking, fideism, norm and use**

Чу Шуся*, канд. филол. наук, Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: piaoran0612@yandex.ru*

НЕКРИТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена проблеме некритического восприятия носителем-нелингвистом некоторых фактов о родном языке. Как показывают полученные данные, неконвенциональная интерпретация языкового знака – неразличение означаемого и означающего – имеет глубокие онтогенетические и исторические корни и сохраняется в метаязыковых суждениях наивных носителей по сей день. Сопоставление с утверждениями средневековых источников о неизменности языка и его правил позволяет выделить три основных типа неконвенционального восприятия, общих для современного носителя и грамотного средневекового автора: 1) вера в неизменность орфографии и отождествление её с языком; 2) представление о существовании неизменной грамматической нормы, соответствующей узусу данного носителя; 3) идея тождества знака и обозначаемого предмета, ведущая к магическому мышлению. В статье приводятся примеры каждого из этих явлений, анализируется их конфликтогенный потенциал. Автор предлагает расширить исследовательское поле с целью составления перечня некритических убеждений наивных носителей о языке, а также разработать программу трансформации этих убеждений через обновления методических подходов в школьном обучении и просветительскую работу среди взрослых.

Ключевые слова: **некритическое восприятие языка, сакрализация орфографии, магическое мышление, фидеизм, норма и узус**

В современном языкознании общепризнано, что связь между означающим и означаемым носит, как правило, условный (произвольный) характер [1, с. 100]. Однако для рядового носителя эта произвольность отнюдь не очевидна. В обыденной коммуникации необходимость рефлексии о природе языкового знака возникает редко, однако при вынесении метаязыковых суждений носитель нередко демонстрирует склонность к смешению плана содержания и плана выражения, причём план содержания может дополнительно отождествляться с объектом или классом объектов реальной действительности.

Именно так формируется основа **неконвенциональной интерпретации языкового знака** – явления, при котором говорящий не осознаёт автономии означающего и означаемого и, как следствие, смешивает в своём сознании звуковую/графическую формы, передаваемое значение и денотат [2, с. 42].

Это явление имеет глубокие онтогенетические и историко-этнографические корни. Коротко опишем **историографию исследования** данной области. Согласно Ж. Пиаже, ребёнок до 6–8 лет не способен сознательно отделять слово от обозначаемой им вещи [3, с. 44–45]; А.Р. Лурия также отмечает, что на ранних этапах овладения языком граница между словом и объектом ещё не проводится [4, с. 112–113]. В этом возрасте отчётливо проявляется синкретизм, характерный для неконвенционального восприятия знака.

Этнографические данные свидетельствуют об исторической первичности подобного отношения к слову. Л. Леви-Брюль фиксирует у первобытных народов отсутствие различия между словом и понятием, восприятие мира как «языка духов», в котором слиты сущность вещей и их имена [5, с. 28–29]. Известны многочисленные случаи, когда члены архаических обществ отказывались обсуждать высказывания, которые считали невозможными в реальности [6, с. 97–100].

В позднейшие эпохи неконвенциональное отношение к знаку также было широко распространено. Наиболее отчётливо оно проявилось в культуре средневекового христианского мира, где интеллектуальная жизнь была сосредоточена вокруг Слова. Даже алхимия, далёкая от филологии, акцентировала правильный подбор выражений, составлявший суть схоластического метода познания [7, с. 262]. Сознание средневекового книжника определяла идея о существовании изначального, чистого и неиспорченного стандарта сакрального языка. Следование этому стандарту было не просто признаком учёности, но вероучительной необходимостью: христианство как религия Писания строится вокруг записанного Откровения [8, с. 73].

Казалось бы, с наступлением Новейшего времени, с утверждением рационалистических установок и распространением школьного образования взрослый человек должен избавляться от такого восприятия языка. Однако ряд фактов заставляет усомниться в этом.

Актуальность работы обусловлена высоким конфликтогенным потенциалом подобной перспективы. Отождествляя форму с содержанием, а содержание – с реальными объектами, человек становится нетерпим к изменению привычного узуса и к альтернативным способам выражения. В условиях глобальной коммуникации и культурной диффузии такая нетерпимость несёт серьёзную социальную опасность.

Объект настоящего исследования – метаязыковая рефлексия носителей современного русского языка; предмет – случаи смешения сторон знака и отождествления знака с внеязыковым объектом, выявляемые в образцах этой рефлексии.

Цель статьи – анализ признаков неконвенционального отношения к языковому знаку в метаязыковых рассуждениях наивных носителей XX–XXI вв.

Задачи исследования:

1. Проанализировать исторические примеры неконвенциональной интерпретации знака, уже признанные в науке.

2. Выявить среди современных метаязыковых суждений типологически сходные явления и определить степень их подобия историческим аналогам.

3. Предложить объяснение тому, почему такие суждения концентрируются в определённых семантических зонах.

Научная новизна состоит в применении критериев, ранее использовавшихся преимущественно при анализе исторического материала, к современным суждениям о языке с целью выявления сохраняющихся зон неконвенционального восприятия.

Теоретическая значимость работы заключается в исследовании исторической динамики осознания наивным носителем условности языкового знака.

Практическая значимость связана с возможностью использования полученных данных для корректировки школьных курсов по русскому языку, снижения коммуникативных конфликтов и формирования у носителей более осознанного отношения к родному языку.

В основе методологии лежат индуктивный (от частных примеров – к общим выводам) и сравнительно-сопоставительный методы, а также метод экстраполяции, позволяющий переносить эвристические приёмы из истории метаязыковой рефлексии на её современное состояние.

Материалом исследования послужили две группы текстов. Первая – исторические источники эпохи Средневековья и Раннего Нового времени, содержащие примеры неконвенциональной интерпретации знака, зафиксированные в исследовательской литературе. Вторая – метаязыковые рассуждения носителей современного русского языка (XX–XXI вв.) о правильной устной и письменной речи; эти тексты проверяются на наличие признаков, ранее выявленных на материале первой группы.

Анализ метаязыковой рефлексии современного наивного носителя позволяет выделить три группы особенностей, типологически сближающих его суждения с представлениями средневековых и ранненовоевропейских книжников, разделявших неконвенциональные взгляды на природу языка.

1. Орфографический консерватизм

В средневековой культуре наиболее зримой манифестацией языка была письменность. Неслучайно Д.С. Лихачёв, характеризуя мировоззрение Константина Костенечского – одного из ключевых деятелей Тырновской книжной школы, стоявшей у истоков восточноевропейского Предвозрождения [9, с. 101], отмечает, что для этого книжника не только окружающая жизнь познавалась через язык, но и сам язык осмыслялся через орфографию, что устанавливало прямую связь между явлениями мира и правописанием [10, с. 85–86]. Митрополит Киприан, в начале XV века активно проводивший южнославянское культурное и языковое влияние в Московской Руси, также настаивал на недопустимости пропустить или изменить в тексте «тычку едину, или крючькы…» [11, с. 23]. Орфографические погрешности воспринимались не как технические оплошности, а как религиозная неортодоксальность, граничащая с ересью [2, с. 157]. Историческая изменчивость письма либо вовсе не осознавалась, либо трактовалась как порча и деградация.

Материал последующих эпох демонстрирует поразительное сходство. Носители русского языка XX–XXI вв. резко отрицательно реагируют на любые изменения орфографии – независимо от уровня их собственной языковой компетенции. Религиозная мотивация в этом случае редуцируется или полностью исчезает, но само негативное отношение к изменению письменного облика слова остаётся неизменным.

Показательно интервью Л.Н. Толстого А.В. Зенгеру для газеты «Русь»: писатель высказал резкое неприятие предложенной Академией наук реформы правописания [12]. Толстой назвал её вмешательством в естественный ход истории, утверждал, что без конечных еров слова сливаются для него в нечитаемую массу, а отказ от написания «тѣнь» через ять снизит читаемость текста. На возражение, что облик слова – дело привычки, он ответил, что новое правописание замедлит чтение, не объяснив, почему это должно произойти.

После Февральской революции, когда новые орфографические нормы стали вводиться в школьное обучение, они встретили поддержку значительной части педагогического сообщества [13, с. 201–204], но активное противодействие общественности. А.С. Семенов-Тянь-Шанский в статье «Легализация безграмотности» выступил против реформы, поскольку она, по его мнению, уравнивала грамотных с неграмотными и покушалась на «твёрдость навыков и устоев» культурного общества. Рациональные доводы в его рассуждениях (те же, что у Толстого) предваряются ссылками на «великих создателей нашего литературного языка», а понятия «грамотный» и «неграмотный» получают нетрадиционное толкование: первый – это пользующийся дореформенной орфографией, второй – сторонник реформированной [14, с. 435].

А.В. Луначарский, вспоминая первые дни после введения декрета о правописании, отмечал, что не только интеллигенция, но и рабочие отказывались читать газету «Правда», напечатанную по новым правилам, – возмущались и смеялись [15, с. 22]. Эта деталь ярко иллюстрирует, что правописание, будучи частью повседневной практики, осознаётся носителем неконвенционально: как нечто неразрывно связанное с обозначаемыми явлениями, данное раз и навсегда, а его изменения вызывают глубинное, иррациональное (хотя и маскируемое под рациональное) неприятие.

Мы сознательно опускаем орфографическую рефлексию русской эмиграции первых пореволюционных десятилетий, поскольку она в значительной степени политически окрашена: старая орфография использовалась там, в том числе, как маркер идентичности. Однако стоит обратиться к работе И.А. Ильина «О русском правописании» (1950-е гг.), где он предпринимает попытку наукообразной – хотя и научно некорректной для своего времени – аргументации: фонему он определяет как «звуковой-слуховой состав языка», морфему – как «учение о формах языка», а семему – как смысловое наполнение [16, с. 114–115]. За этой терминологией, однако, скрывается вполне неконвенциональная позиция. Ильин отождествляет орфографию с языком, утверждая, что его современники не уберегли именно язык, «растерзали, изуродовали и снизили его письменное обличье» [16, с. 113]. Новую орфографию он обвиняет в том, что она «нарушает самые основные законы всякого языка» [16, с. 114]. Неспособность орфографии различать омонимы приравнивается им к обеднению языка. Так, в предложении *«В истории существовали разные математики, физики и механики»* из-за одинакового написания окончаний прилагательных женского и мужского рода, по мнению Ильина, утрачивается возможность понять, имеются ли в виду люди-математики или науки-математики [16, с. 118]. Тот факт, что этой возможности нет ни в устной речи, ни в других падежных контекстах (включая старую орфографию – ср. дат. пад. *«разнымъ математикамъ, физикамъ и механикамъ»*), Ильиным не принимается во внимание. Таким образом, если отвлечься от политического содержания, его аргументация, несмотря на внешнюю наукообразность, оказывается мотивирована неконвенциональным неприятием орфографических изменений.

Позднейшие попытки реформировать уже советскую орфографию также встречали решительный отпор. Буклет «Предложения по усовершенствованию русской орфографии» [17] был осуждён группой писателей и широкой общественностью. Как отмечает Т.В. Григорьева, общество «обнаруживало полное незнание орфографической теории и истории, высказывая опасения о возможной деформации языка» [13, с. 228]. За три недели центральные газеты опубликовали около 50 откликов; рефреном, по наблюдению Е.В. Арутюновой, звучал вопрос: кому нужна реформа и зачем её начинать? [18, с. 116]. Примечательно, что для многих критиков важнейшим доводом было чувство неприятия, ссылка на «звуко-буквенную эстетику русского языка» [18, с. 118]. И здесь, как и в предыдущих случаях, между орфографией и языком ставился знак равенства, а непривычность нового написания вызывала иррациональное отторжение у пользователей советской орфографии – точно такое же, какое ранее вызывала сама эта орфография у людей, учившихся по дореформенным правилам.

Болезненное отношение к изменению орфографии сохраняется и сегодня. Р.И. Аванесов замечает, что владение навыками правописания создаёт у наивного носителя иллюзию понимания внутренних механизмов орфографии [19, с. 222]. Т.В. Григорьева констатирует, что давление общественного мнения, выражаемого авангардом в лице писателей и журналистов (в наши дни – преимущественно журналистов), фактически блокирует любые возможности сознательной реформы орфографии [13, с. 248]. Во многих аспектах сопротивление наивных носителей орфографическим реформам на протяжении длительного времени сводится к не изжитому до конца неконвенциональному восприятию языкового знака.

2. Болезненное восприятие грамматически аномальных форм

Вторая особенность, сближающая современного носителя со средневековым книжником, – острая реакция на формы, квалифицируемые как грамматически неправильные.

Н.Б. Мечковская отмечает, что религиозно-догматическое отношение к слову в допетровской России порождало дорогостоящие проекты исправления богослужебных книг [11, с. 22]. Вера в необходимость богослужения по «правильным» текстам охватывала широкие слои населения и заставляла церковные и светские власти постоянно держать в поле зрения книжную справу [20, с. 33]. Стоглавый собор 1551 г., например, предписывает каждую новую книгу проверять по надёжному списку и в случае «порчи» изымать [11, с. 22].

Для средневекового книжника грамматика была идеологически и религиозно маркированной областью, что выражалось в особом типе образованности, определяемой как «начитанность» [21, с. 12–23], текстологический подход к языку [22, с. 108; 23, с. 1–2] или фидеистический этап языкового сознания [11, с. 139]. Грамматические явления осмыслялись как фрагменты реального мира, картина которого выстраивалась в соответствии с христианской догматикой. Х. Кайперт справедливо предостерегает от интерпретации трактата «Осмь частий слова» как сугубо грамматического сочинения: грамматический компонент в нём подчинён богословскому – грамматика излагается не ради неё самой, а для корректной интерпретации христианского учения на славянском языке [24, с. 93].

Даже деятельность наиболее компетентных филологов эпохи оказывалась подчинена мотивам, восходящим к неконвенциональному восприятию знака. Показателен случай Максима Грека. Его работа по исправлению вероучительных текстов, как отмечают Б.А. Успенский и В.М. Живов, была отмечена последовательным стремлением устранить омонимию славянских грамматических форм: второе лицо единственного числа аориста он заменял на второе лицо перфекта со связкой, чтобы избежать совпадения с третьим лицом единственного числа аориста [25, с. 364]. Впоследствии эта правка послужила формальным поводом для

обвинения Максима в ереси: ему вменялось, что в переводе он заменил аорист и перфектное *л*-причастие формами перфекта и причастия прошедшего времени соответственно. Поскольку речь шла об Иисусе Христе, такая замена, по мнению обвинителей, свидетельствовала о том, что Грек рассматривает Христа как существо ограниченное и изменчивое, а не как Господа Бога. Характерно, что митрополит Даниил, допрашивавший Максима Грека, попытался подтвердить обвинение обширными выписками из древних переводов, где аорист последовательно употреблялся в тех контекстах, в которых ученый использовал перфект [11, с. 22]. Мотивация обеих сторон окрашена неконвенциональным отношением к знаку: Максим не может примириться с омонимией, затемняющей, на его взгляд, смысл сакрального текста; его противники напрямую связывают грамматическую форму с онтологическим статусом Христа. В качестве доказательства привлекаются некритически воспринятые образцовые тексты.

В настоящее время аналогичное острое отношение к «правильности»/«неправильности» языковой продукции сохраняется в полной мере. Носитель, усвоив ту или иную реальную или мнимую грамматическую норму, склонен охранять её с большой убеждённостью.

Примером служит интернет-спор вокруг склонения топонима *Лахденпохья* [26]. Новостное агентство в репортаже употребило словосочетание «уроженец Лахденпохьи». Администратор группы «Лахденпохья навсегда» в социальной сети «ВКонтакте» заявил, что название города не склоняется. Сотрудники агентства сослались на ресурс «Грамота.ру», где указывалось, что это название в русском языке склоняется. Однако администратор и его сторонники проигнорировали ссылку и продолжили отстаивать свою позицию, что привело к острому конфликту: под новостью появилось более 130 комментариев с одним и тем же текстом: «Лахденпохья не склоняется!» В 2016 году инициативная группа жителей Лахденпохьи и Сортавалы начала сбор подписей под петицией о запрете склонять названия своих городов. В материале сайта «Губерния Daily» [27] отмечается, что жители крайне озабочены этой проблемой и к любым доводам в пользу склоняемости остаются глухи. Между тем «Русская грамматика» 1980 г. (параграф 1221) фиксирует, что иноязычные географические названия на *-а* и *-я* (особенно на территории бывшего СССР) склоняются [28, с. 504].

Постоянные споры вызывает и склонение топонимов на *-ово*. Согласно параграфу 1220 «Русской грамматики», в устной речи такие названия демонстрируют тенденцию к несклоняемости, но в письменной должны склоняться [28]. Однако среди жителей Северо-Запада широко распространено мнение об их несклоняемости. Например, под одним из роликов в «ВКонтакте» оставлен комментарий [29]: *«Кузьмолово не склоняется, ещё напишите от Токсова»*. Литературная норма требует склонения обоих топонимов, но автору комментария это кажется настолько неправдоподобным, что он пытается высмеять склонение «Кузьмолово», приводя абсурдную, с его точки зрения, форму «Токсова». Автор не проверяет свои утверждения, поскольку они соответствуют его узусу и потому кажутся самоочевидными.

Сходную картину демонстрирует обсуждение топонима *Парголово* под публикацией опроса о его склоняемости [30]. Сторонники несклоняемости приводят аксиологические аргументы и апеллируют к некоей «петербургской» норме: *«Петербуржцы не склоняют», «Не надо Ленинградцев провоцировать», «ШуваловО, ПарголовО, ЛевашовО – и только так», «Я не лингвист и не владею терминологией, но так я лично чувствую эти названия»*. Приверженность местному узусу, подкреплённая наивно-лингвистическими аргументами, заставляет носителей апеллировать к норме, но при этом не позволяет им проверить, какова эта норма на самом деле.

3. Вера в особую силу слова

Третья особенность, сближающая современного наивного носителя со средневековым книжником, – убеждение в особой, внеконвенциональной силе слова.

А.А. Зализняк отмечает, что для наивного носителя, узнавшего об изменчивости значений слов, характерно считать более древнее значение истинным, дающим ключ к пониманию сути обозначаемого явления [31, с. 32]. В этом проявляется вера в то, что если не сейчас, то по крайней мере некогда слово отражало эзотерическую, глубинную сущность вещи. Это напоминает восходящую к Конфуцию идею «исправления имён», согласно которой вещи правильно исполняют свою функцию тогда и только тогда, когда их правильно называют [2, с. 293].

В средневековой культуре такое представление было широко распространено. В ответе протестантскому проповеднику Яну Роките царь Иван Грозный проводит прямую параллель между именем Мартина Лютера и его свойствами [32, с. 220]: *«Воистинну бо Лютор, иже “лютъ”, глаголется. <…> яко началникъ бѣсомъ и имя Сатана, тако и вашему началнику имя Лютор, якоже ангели его именуются бѣсове, тако и вы – кознодѣи»*. Более чем за тысячу лет до этого Блаженный Августин задавался вопросом, как рыбы получили свои имена, если Господь не приводил их к Адаму для имянаречения [33, с. 25].

Подобное отношение может показаться чуждым Новому времени, однако оно сохраняется и в наши дни. Мы сознательно опускаем имяславие и его защитников (в первую очередь отца Павла Флоренского [2, с. 296–300]), поскольку в их случае речь идёт о сознательно принятой интеллектуальной позиции, и обратимся к массовым представлениям.

Один из ярких примеров – феномен инфобизнеса, в частности практика «продажи воздуха», то есть бесполезных и практически неприменимых сведений [34, с. 167]. Одним из инструментов, предлагаемых в таких проектах, являются аффирмации – речевые формулы, многократное повторение которых, как утверждается, обеспечивает реализацию желаемого результата [34, с. 172]. Несмотря на то, что некоторые авторы отрицают магический характер аффирмаций и ссылаются на исследования в области нейробиологии [35], сами тексты напоминают заговоры и, скорее всего, большинством пользователей именно так и воспринимаются. Желающим предлагаются наборы из десятков коротких фраз для ежедневного повторения [36], например:

«Мои клиенты довольны моими услугами или продукцией», *«Моя работа ценна и приносит пользу»*.

В первом случае говорящему предлагается словом воздействовать на факт окружающего мира, который достижим только делом; во втором – проговаривается утверждение, которое может прямо противоречить действительности (например, при торговле алкоголем или табаком).

В некоторых случаях аффирмации прямо вырождаются в заговоры или молитвы. В материале, посвящённом «привлечению денег», рекомендуется, в частности, произносить [37]:

«Господи, помоги! Дай мне ежемесячный доход _____ руб., экологичным и комфортным для меня способом».

Далее следуют тексты нескольких псалмов. В подобных практиках неконвенциональное восприятие языкового знака достигает, на наш взгляд, до- или премодерных значений.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что явления, трактуемые как свидетельства неконвенционального восприятия языкового знака в средневековом контексте, продолжают существовать в метаязыковой рефлексии современных наивных носителей. Это проявляется в трёх основных зонах:

1. Орфографический консерватизм – отождествление письменной формы с языком как таковым, что ведёт к агрессивному неприятию любых орфографических изменений (от реформы 1918 г. до современных дискуссий).

2. Абсолютизация грамматической нормы – восприятие актуального узуса как единственно правильного и неизменного, что провоцирует острые споры (в частности, вокруг склонения топонимов) и нечувствительность к аргументам.

3. Магическое отождествление слова и денотата – вера в то, что слово способно непосредственно воздействовать на реальность (от средневековой полемики об именах до современных аффирмаций в инфобизнесе).

Все три типа убеждений обладают высоким конфликтогенным потенциалом: они делают носителя нетерпимым к альтернативным узусам и изменениям, а также провоцируют напряжённость в коммуникативных ситуациях. Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшей систематизации таких убеждений и разработки стратегий их коррекции – прежде всего через пересмотр подходов в школьном преподавании языка и просветительскую работу среди взрослых.

Обобщая основные результаты исследования, можно согласиться с А.А. Зализняком, который справедливо отмечал, что способность свободно изъясняться на родном языке создаёт у носителя иллюзию понимания его устройства [31, с. 8]. Школьное образование, дающее формальные навыки грамотного письма и речи, укрепляет эту иллюзию, но при этом, как правило, не формирует представлений о фундаментальных свойствах языка: произвольности знака, двойном членении, исторической изменчивости, примате устной речи над письменной, условности и лабильности нормы. Вместо этого усваиваются установки аксиологического порядка: ценность литературного канона, престиж грамотности, презрение к безграмотности, необходимость охранять «чистоту» языка. Наложение этих ценностных ориентиров на непонимание системной природы языка приводит к парадоксальному результату: современный носитель, окончивший среднюю школу, оказывается в положении, типологически близком к положению средневекового книжника. Он получил формальное образование в области письменной речи, но не понимает базовых принципов устройства языка и его общественного функционирования. Именно эта половинчатость филологического образования, как было показано выше, порождает устойчивые и социально опасные заблуждения.

Полученные результаты позволяют сделать следующий прогноз развития темы. Во-первых, необходима более детальная инвентаризация языковых представлений широких слоёв населения с целью выявления всех возможных проявлений некритического отношения к родному языку. Выявленные признаки могли бы быть ранжированы по степени конфликтогенности – например, путём сопоставления частоты их встречаемости в текстах, содержащих речевую агрессию. Во-вторых, целесообразно проведение типологического обследования носителей других (в том числе неродственных) языков – например, китайского или английского – для оценки универсальности описанных феноменов. Рабочей гипотезой на данном этапе является предположение о равномерном распределении неконвенционального восприятия родного языка среди всех грамотных носителей больших литературных языков (за исключением специалистов-филологов и лингвистов).

Практическая значимость работы видится в возможности модернизации школьного курса родного языка и литературы: речь идёт не только о выработке формальных навыков грамотности, но и о формировании критического отношения к языку как к исторически изменчивому социальному институту. Важным

дополнением к этому является просветительская работа среди взрослого населения. Такие меры позволили бы снизить конфликтный потенциал, связанный с некритическим восприятием языка, и способствовали бы более осознанному отношению носителей к собственной речевой практике.

В качестве целевой аудитории статья адресована лингвистам, филологам, историкам культуры, учителям-словесникам, а также широкому кругу специалистов, занимающихся проблемами восприятия родного языка в социокультурном контексте.

Библиографический список

1. *Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Труды по общему языкознанию: 31-273. Москва, 1977.*
2. Мечковская Н.Б. *Язык и религия*. Москва, 1998.
3. Пиаже Ж. *Восприятие мира у детей*. Санкт-Петербург, 2025.
4. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Санкт-Петербург, 2020.
5. Леви-Брюль Л. *Первобытный менталитет*. Санкт-Петербург, 2002.
6. Выготский Л.С., Лурия А.Р. *Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок*. Москва, 1993.
7. Рабинович *В.С. Алхимия как феномен средневековой культуры. Москва: Наука, 1979.*
8. Мечковская Н.Б. *Социальная лингвистика*: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. Москва, 2000.
9. Лихачёв Д.С. Некоторые задачи изучения второго южнославянского влияния в России. *Исследования по славянскому литературоведению и фольклористике:* доклады советских учёных на IV Международном съезде славистов. Москва: Издательство АН СССР, 1960: 95–151.
10. Лихачёв Д.С. *Развитие русской литературы X–XVII веков*. Ленинград, 1973.
11. Мечковская Н.Б. *Ранние восточнославянские грамматики*. Минск, 1984.
12. Зенгер А.В. У Толстого. *Русь*. 1904; 15 (28) июля, № 212.
13. Григорьева Т.М. *Три века русской орфографии (XVIII–XX вв.)*. Москва, 2004.
14. Семенов-Тянь-Шанский А.С. Легализация безграмотности. *Утро России*. № 142. Москва, 1917. (Текст цитируется по: Григорьева Т.М. *Три века русской орфографии (XVIII–XX вв.)*. Москва, 2004.)
15. Луначарский А.В. Латинизация русской письменности. *Культура и письменность Востока*. *Бак.* 1930; Кн. VI: 20–26.
16. Ильин И.А. О русском правописании. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва, 1993; Т. 2, Кн. II: 113–118.
17. *Предложения по реформе русской орфографии*. Москва, 1964.
18. Арутюнова Е.В. «Предложения по усовершенствованию орфографии» 1964 г. и их обсуждение в прессе. *Вестник РГГУ.* Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2015; № (5): 111–124.
19. Аванесов Р.И. Заметки по теории русской орфографии. *Восточнославянское и общее языкознание*. Москва, 1978: 220–229.
20. Толстой Н.И. Роль кирилло-мефодиевской традиции в истории восточно- и южнославянской письменности. *Краткие сообщения Института славяноведения АН СССР. Исторические связи славянских народов*. Москва, 1963; Выпуск 39: 27–38.
21. Матхаузерова С. *Древнерусские теории искусства слова*. Прага, 1976.
22. Живов В.М. Гуманистическая традиция в развитии грамматического подхода к славянским литературным языкам в XV–XVII вв. *Славянское языкознание: XI Международный съезд славистов: Доклады российской делегации*. Москва, 1993: 106–121.
23. Кузьминова Е.А. *Грамматики церковнославянского языка в культурно-языковом пространстве России XVI–XVIII вв*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
24. Кайперт Х. Грамматика и теология: по поводу языка-объекта славянского «Трактата о восьми частях слова». *Русский язык в научном освещении*. Москва, 2008; № 15: 79–91.
25. Успенский Б.А., Живов В.М. Grammatica sub specie theologiae. Претеритные формы глагола «быти» в русском языковом сознании XVI–XVIII вв. Успенский Б.А. Общее и славянское языкознание. *Избранные труды:* в 3 т. Москва, 1997; Т. III: 363–388.
26. В Карелии разгорелся конфликт из-за склонения названия города Лахденпохья. *Петрозаводск говорит*. Available at: https://ptzgovorit.ru/content/zhiteli-karelii-ne-mogut-opredelitsya-sklonyat-ili-net-nazvanie-goroda-lahdenpohya
27. Жители Лахденпохьи и Сортавалы собирают подписи под петицией, в которой требуют не склонять названия их городов! *Губерния Daily*. 2016. Available at: https://gubdaily.ru/news/zhiteli-laxdenpoxi-i-sortavaly-sobirayut-podpisi-pod-peticiej-v-kotoroj-trebuyut-ne-sklonyat-nazvaniya-ix-gorodov/
28. *Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. Русская грамматика. Москва, 1980; Т. 1.*
29. Кузьмолово не склоняется. *Комментарий под видеороликом в сети «ВКонтакте»*. 2021. Available at: https://m.vkvideo.ru/video-68471405_456316205?list=a4aa175dc7f2be1202&from=wall-68471405_15886942
30. *Соседи, а как вы говорите: в Парголово или в Парголове?* 2015. Available at: https://vk.ru/wall-183031_28984
31. Зализняк А.А. *Из заметок о любительской лингвистике*. Москва, 2010.
32. XVI век. *Библиотека литературы Древней Руси*. Санкт-Петербург: Наука, 2001; Т. 11.
33. Эко У. *Поиски совершенного языка в европейской культуре*. Санкт-Петербург, 2009.
34. Ищук Р.А. Проблемы правового регулирования инфобизнеса: теория и судебная практика. *Вопросы российской юстиции*. 2025; Выпуск 36: 166–179.
35. *Аффирмации на успех: как использовать их для достижения процветания и богатства.* 2025. Available at: https://5prism.ru/articles/samorealizacziya/affirmacii-na-uspekh/
36. 20 мощных аффирмаций для развития бизнеса. *Самопознание. Яндекс.Дзен*. 2023. Available at: https://dzen.ru/a/ZVI1AF4BF3mBiINb
37. Начитка на приход денег. Узнайте, что нужно читать, чтобы запустить финансовый поток. *Ярмарка мастеров*. 2021. Available at: https://www.livemaster.ru/topic/3502618-blog-nachitka-na-prihod-deneg-uznajte-chto-nuzhno-chitat-chtoby-zapustit-finansovyj-potok?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f

References

1. Sossyur F. de. Kurs obschej lingvistiki. *Trudy po obschemu yazykoznaniyu*: 31-273. Moskva, 1977.
2. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya*. Moskva, 1998.
3. Piazhe Zh. *Vospriyatie mira u detej*. Sankt-Peterburg, 2025.
4. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Sankt-Peterburg, 2020.
5. Levi-Bryul' L. *Pervobytnyj mentalitet*. Sankt-Peterburg, 2002.
6. Vygotskij L.S., Luriya A.R. *`Etyudy po istorii povedeniya. Obez'yana. Primitiv. Rebenok*. Moskva, 1993.
7. Rabinovich B.C. *Alhimiya kak fenomen srednevekovoj kul'tury*. Moskva: Nauka, 1979.
8. Mechkovskaya N.B. *Social'naya lingvistika*: posobie dlya studentov gumanitarnyh vuzov i uchaschihsya liceev. Moskva, 2000.
9. Lihachev D.S. Nekotorye zadachi izucheniya vtorogo yuzhnoslavyanskogo vliyaniya v Rossii. *Issledovaniya po slavyanskomu literaturovedeniyu i fol'kloristike:* doklady sovetskih uchenyh na IV Mezhdunarodnom s`ezde slavistov. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960: 95-151.
10. Lihachev D.S. *Razvitie russkoj literatury X-XVII vekov*. Leningrad, 1973.
11. Mechkovskaya N.B. *Rannie vostochnoslavyanskie grammatiki*. Minsk, 1984.
12. Zenger A.V. U Tolstogo. *Rus'*. 1904; 15 (28) iyulya, № 212.
13. Grigor'eva T.M. *Tri veka russkoj orfografii (XVIII-XX vv.)*. Moskva, 2004.
14. Semenov-Tyan'-Shanskij A.S. Legalizaciya bezgramotnosti. *Utro Rossii*. № 142. Moskva, 1917. (Tekst citiruetsya po: Grigor'eva T.M. *Tri veka russkoj orfografii (XVIII-XX vv.)*. Moskva, 2004.)
15. Lunacharskij A.V. Latinizaciya russkoj pis'mennosti. *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka*. *Bak.* 1930; Kn. VI: 20-26.
16. Il'in I.A. O russkom pravopisanii. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva, 1993; T. 2, Kn. II: 113-118.
17. *Predlozheniya po reforme russkoj orfografii*. Moskva, 1964.
18. Arutyunova E.V. «Predlozheniya po usovershenstvovaniyu orfografii» 1964 g. i ih obsuzhdenie v presse. *Vestnik RGGU.* Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2015; № (5): 111-124.
19. Avanesov R.I. Zametki po teorii russkoj orfografii. *Vostochnoslavyanskoe i obschee yazykoznanie*. Moskva, 1978: 220-229.
20. Tolstoj N.I. Rol' kirillo-mefodievskoj tradicii v istorii vostochno- i yuzhnoslavyanskoj pis'mennosti. *Kratkie soobscheniya Instituta slavyanovedeniya AN SSSR. Istoricheskie svyazi slavyanskih narodov*. Moskva, 1963; Vypusk 39: 27-38.
21. Mathauzerova S. *Drevnerusskie teorii iskusstva slova*. Praga, 1976.
22. Zhivov V.M. Gumanisticheskaya tradiciya v razvitii grammaticheskogo podhoda k slavyanskim literaturnym yazykam v XV-XVII vv. *Slavyanskoe yazykoznanie: XI Mezhdunarodnyj s`ezd slavistov: Doklady rossijskoj delegacii*. Moskva, 1993: 106-121.
23. Kuz'minova E.A. *Grammatiki cerkovnoslavyanskogo yazyka v kul'turno-yazykovom prostranstve Rossii XVI-XVIII vv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.

24. Kajpert H. Grammatika i teologiya: po povodu yazyka-ob`ekta slavyanskogo «Traktata o vos'mi chastyah slova». *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2008; № 15: 79-91.
25. Uspenskij B.A., Zhivov V.M. Grammatica sub specie theologiae. Preteritnye formy glagola «byti» v russkom yazykovom soznanii XVI-XVIII vv. Uspenskij B.A. Obschee i slavyanskoe yazykoznanie. *Izbrannye trudy*: v 3 t. Moskva, 1997; T. III: 363-388.
26. V Karelii razgorelsya konflikt iz-za skloneniya nazvaniya goroda Lahdenpoh'ya. *Petrozavodsk govorit*. Available at: https://ptzgovorit.ru/content/zhiteli-karelii-ne-mogut-opredelitsya-sklonyat-ili-net-nazvanie-goroda-lahdenpohya
27. Zhiteli Lahdenpoh'i i Sortavaly sobirayut podpisi pod peticiej, v kotoroj trebuyut ne sklonyat' nazvaniya ih gorodov! *Guberniya Daily*. 2016. Available at: https://gubdaily.ru/news/zhiteli-laxdenpoxi-i-sortavaly-sobirayut-podpisi-pod-peticiej-v-kotoroj-trebuyut-ne-sklonyat-nazvaniya-ix-gorodov/
28. Fonetika, fonologiya, udarenie, intonaciya, slovoobrazovanie, morfologiya. *Russkaya grammatika.* Moskva, 1980; T. 1.
29. Kuz'molovo ne sklonyaetsya. *Kommentarij pod videorolikom v seti «VKontakte»*. 2021. Available at: https://m.vkvideo.ru/video-68471405_456316205?list=a4aa175dc7f2be1202&from=wall-68471405_15886942
30. *Sosedi, a kak vy govorite: v Pargolovo ili v Pargolove?* 2015. Available at: https://vk.ru/wall-183031_28984
31. Zaliznyak A.A. *Iz zametok o lyubitel'skoj lingvistike.* Moskva, 2010.
32. XVI vek. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001; T. 11.
33. `Eko U. *Poiski sovershennogo yazyka v evropejskoj kul'tur*e. Sankt-Peterburg, 2009.
34. Ischuk R.A. Problemy pravovogo regulirovaniya infobiznesa: teoriya i sudebnaya praktika. *Voprosy rossijskoj yusticii.* 2025; Vypusk 36: 166-179.
35. *Affirmacii na uspeh: kak ispol'zovat' ih dlya dostizheniya procvetaniya i bogatstva.* 2025. Available at: https://5prism.ru/articles/samorealizacziya/affirmacii-na-uspekh/
36. 20 moschnyh affirmacij dlya razvitiya biznesa. *Samopoznanie*. *Yandeks.Dzen*. 2023. Available at: https://dzen.ru/a/ZVI1AF4BF3mBiINb
37. Nachitka na prihod deneg. Uznajte, chto nuzhno chitat', chtoby zapustit' finansovyj potok. *Yarmarka masterov*. 2021. Available at: https://www.livemaster.ru/topic/3502618-blog-nachitka-na-prihod-deneg-uznajte-chto-nuzhno-chitat-chtoby-zapustit-finansovyj-potok?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f

Статья поступила в редакцию 03.09.26

УДК 81'42:82-93:81'373.612.2

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*

METAPHORS OF HUMAN-NATURE INTERACTION IN THE CHILDREN'S LITERATURE. The article examines the specifics of metaphorical representation of human-nature interaction in English-language children's literature. The relevance of the study is determined by the need to investigate the mechanisms by which a child's ecological picture of the world is formed through literary text and to identify the role of metaphor as a tool for conceptualizing natural reality. The purpose of the study is to identify the main conceptual metaphors, through which the interaction of man and nature is understood in English-language children's literature and to determine their role in shaping the child's ideas about the world around them. The research material is based on the works of F.H. Burnett "The Secret Garden", K. Grahame "The Wind in the Willows", A.A. Milne "Winnie-the-Pooh", A. de Saint-Exupéry "The Little Prince", C.S. Lewis "The Chronicles of Narnia" and R. Kipling "The Jungle Book". The study utilizes conceptual-metaphorical, contextual, and semantic-interpretive methods, as well as elements of comparative analysis. The study found that natural metaphors form stable cognitive models: "nature as a model of the human world," "nature as a space of socialization," "nature as a space of belonging," "nature as a moral system," and "nature as a process of personal development."

Keywords: **conceptual metaphor, children's literature, nature, cognitive models, artistic discourse, personal development, metaphorical modeling**

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*

МЕТАФОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье исследуются особенности метафорической репрезентации взаимодействия человека и природы в англоязычной детской литературе. Актуальность исследования определяется необходимостью изучения механизмов формирования экологической картины мира ребёнка посредством художественного текста и выявления роли метафоры как инструмента концептуализации природной действительности. Цель исследования – выявить основные концептуальные метафоры, посредством которых в англоязычной детской литературе осмысляется взаимодействие человека и природы, и определить их роль в формировании представлений ребёнка об окружающем мире. Материалом исследования послужили произведения Ф.Х. Бёрнетт "*The Secret Garden*", К. Грэма "*The Wind in the Willows*", А.А. Милна "*Winnie-the-Pooh*", А. де Сент-Экзюпери "*The Little Prince*", К.С. Льюиса "*The Chronicles of Narnia*" и Р. Киплинга "*The Jungle Book*". В работе используются концептуально-метафорический, контекстуальный и семантико-интерпретационный методы, а также элементы сравнительно-сопоставительного анализа. В результате исследования установлено, что метафоры природы формируют устойчивые когнитивные модели: «природа как модель человеческого мира», «природа как пространство социализации», «природа как пространство принадлежности», «природа как нравственная система», «природа как процесс становления личности».

Ключевые слова: **концептуальная метафора, детская литература, природа, когнитивные модели, художественный дискурс, личностное становление, метафорическое моделирование**

Взаимодействие человека с природой – одна из устойчивых тем художественной литературы. В детских произведениях природное пространство часто оказывается непосредственно связано с событиями жизни героя: его взрослением, эмоциональным развитием, отношениями с другими персонажами, освоением мира. Природные образы при этом не ограничиваются описательной функцией. Через них передаются представления о взаимосвязи человека и среды, об ответственности, заботе, выборе, нравственных нормах.

Актуальность исследования связана с необходимостью изучить, каким образом подобные представления формируются на языковом и когнитивном уровнях. Современная лингвистика позволяет рассматривать языковые средства не изолированно, а в связи со способами концептуализации действительности, которые за ними стоят. Особое значение здесь приобретает метафора: через метафорические соответствия конкретный чувственный опыт соотносится с отвлечёнными понятиями и участвует в формировании художественной картины мира.

Концептуальная метафора изучена достаточно широко, однако метафорическая репрезентация взаимодействия человека и природы в англоязычной детской литературе до сих пор не получила системного описания. Природные образы неоднократно становились предметом литературоведческого и лингвистического анализов, но их рассмотрение как элементов единой системы когнитивных моделей позволяет поставить более широкий вопрос: какие способы представления отношений между человеком и природным миром обнаруживаются у разных авторов и какие представления о человеке, среде и системе ценностей формируются через эти модели.

При таком подходе природный образ – не только элемент художественной выразительности. Лес, сад, река, животное, растение, природный цикл включаются в осмысление эмоциональных состояний, взросления, формирования личности, межличностных отношений, нравственного выбора. Природное пространство становится связующим звеном между конкретным опытом героя и абстрактными представлениями, получающими выражение в тексте.

Обращение к детской литературе здесь принципиально. Произведения, адресованные юному читателю, предлагают не только сюжет и систему образов, но и способы интерпретации мира. Взаимоотношения героя с природой моделируются как сотрудничество, забота, освоение пространства, испытание, зависимость или ответственность. Через эти модели читателю предлагаются определённые представления о месте человека среди других форм жизни и о характере его отношений со средой.

Актуальность усиливается современным вниманием к экологической проблематике. Представления о природе и отношение к ней формируются не только непосредственным опытом, но и освоением культурных текстов. Детская литература здесь особенно показательна: она позволяет проследить, как природный мир включается в систему нравственных и ценностных координат произведения и какие модели взаимодействия человека со средой становятся частью художественной картины мира ребёнка.

Важно установить не только значения природных образов в отдельных произведениях, но и устойчивые модели, позволяющие рассматривать их как общие механизмы концептуализации. Это определяет необходимость комплексного из-

учения метафорических моделей, через которые в англоязычной детской литературе раскрываются отношения человека с природным пространством.

Цель исследования – выявить основные концептуальные метафоры, посредством которых в англоязычной детской литературе осмысляется взаимодействие человека и природы, и определить их роль в формировании представлений ребёнка об окружающем мире.

Для достижения цели ставятся следующие задачи: рассмотреть основные теоретические подходы к изучению метафоры как механизма концептуализации действительности; определить особенности функционирования концептуальных метафор в детской литературе; выявить основные когнитивные модели взаимодействия человека и природы в исследуемых произведениях; проанализировать языковые средства реализации выявленных моделей; сопоставить способы концептуализации природы у разных авторов; определить роль природной метафорики в формировании экологических и нравственных представлений ребёнка.

Объект исследования – англоязычная детская литература XIX–XX веков как тип художественного дискурса, в котором природное пространство участвует в организации художественного мира.

Предмет исследования – концептуальные метафоры и когнитивные модели взаимодействия человека с природой, реализованные в выбранных произведениях.

Теоретическая значимость результатов состоит в уточнении роли концептуальной метафоры в когнитивном моделировании детского художественного дискурса и в расширении представлений о функционировании природных концептов в когнитивно-дискурсивной перспективе. Практическая значимость определяется возможностью использовать полученные выводы в курсах лингвистики, теории текста, интерпретации художественного дискурса, а также в методике преподавания английского языка и литературы.

Материалом послужили шесть произведений: “The Secret Garden” Ф.Х. Бёрнетт, “The Wind in the Willows” К. Грэма, “Winnie-the-Pooh” А.А. Милна, “The Little Prince” А. де Сент-Экзюпери, “The Chronicles of Narnia” К.С. Льюиса, “The Jungle Book” Р. Киплинга.

Выбор этих произведений обусловлен возможностью сопоставить различные способы организации природного пространства и его связи с человеческим опытом. В “The Secret Garden” сад связан с внутренними изменениями героев. В “The Wind in the Willows” река и окружающий её мир формируют пространство жизни персонажей. В “Winnie-the-Pooh” Стоакровый лес организует систему отношений между героями. В “The Little Prince” образ розы раскрывается через категории привязанности и ответственности. В “The Chronicles of Narnia” природный мир включён в систему нравственных испытаний и ценностных противопоставлений. В “The Jungle Book” джунгли одновременно и среда существования, и пространство социализации, и поле усвоения норм.

Такой выбор позволяет сопоставить различные варианты концептуализации природы внутри единого исследовательского поля. Основное внимание сосредоточено не на самих природных образах, а на смысловых отношениях между природным пространством, персонажем и системой ценностей произведения.

Теоретическую и методологическую основу составляют положения когнитивной лингвистики, прежде всего теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, а также разработанные З. Кёвечешем положения о системном характере метафорических моделей. Существенное значение имеют положения теории образных схем, позволяющие рассматривать связь между телесным опытом и абстрактными способами организации знания.

В работе используются концептуально-метафорический, контекстуальный и семантико-интерпретационный методы, а также элементы сравнительно-сопоставительного анализа. Концептуально-метафорический анализ выявляет соответствия между природным доменом и различными сферами человеческого опыта. Контекстуальный анализ определяет значение метафорических выражений в конкретном произведении. Семантико-интерпретационный раскрывает их образные и смысловые компоненты. Сравнительно-сопоставительный метод устанавливает общие и специфические способы представления природы у рассматриваемых авторов.

Научная новизна состоит в комплексном рассмотрении природной метафорики англоязычной детской литературы как системы взаимосвязанных когнитивных моделей. В работе выделяются и сопоставляются основные способы метафорической репрезентации природного мира: «природа как живое существо», «природа как пространство личностного развития», «животный мир как носитель человеческого опыта», «природа как система нравственных и ценностных ориентиров». Дополнительный аспект новизны – рассмотрение природной метафоры в связи с формированием экологической картины мира ребёнка.

Теоретическая значимость определяется возможностью уточнить представления о функционировании концептуальной метафоры в художественном пространстве детской литературы. Анализ природных метафор позволяет проследить взаимосвязь между конкретным чувственным опытом, языковой репрезентацией и формированием абстрактных представлений о человеке, обществе и среде. Результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях концептуальной метафоры, когнитивной семантики, детского дискурса и художественной картины мира.

Практическая значимость связана с возможностью применить результаты при изучении англоязычной детской литературы, когнитивной лингвистики, интерпретации художественного текста, а также при разработке учебных материалов и проведении исследований, посвящённых языковой репрезентации экологической проблематики.

Применительно к художественному тексту одного описания используемых автором языковых средств недостаточно. За отдельными словами и образами обнаруживаются способы осмысления действительности, связанные с авторской картиной мира.

Одним из наиболее значимых направлений такого исследования стала теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В работе “Metaphors We Live By” метафора рассматривается не только как средство художественной выразительности. Она участвует в формировании представлений человека об окружающей действительности. Обращение к конкретному, чувственно или практически знакомому опыту позволяет осмысливать явления, которые не имеют непосредственной формы восприятия или требуют более абстрактного описания. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, “The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” («Сущность метафоры заключается в понимании и переживании одного явления через другое») [1].

Такой подход позволяет по-новому взглянуть на функционирование метафоры в художественном тексте. Конкретный образ может использоваться для осмысления явления, которое не имеет столь очевидной чувственной основы. Поэтому пространственные характеристики оказываются применимыми к описанию времени, движение – к представлению о жизненном пути, а особенности природного мира – к передаче эмоциональных состояний или внутренних изменений человека.

В теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона подобные отношения описываются через понятия домен-источник (source domain) и домен-цель (target domain). Первый предоставляет структуру, с помощью которой осмысляется второй. Для анализа художественного текста это различие особенно существенно, поскольку один и тот же природный образ может участвовать одновременно в создании предметного и метафорического плана произведения.

Дальнейшее развитие этой идеи связано, в частности, с работами З. Кёвечеша. Ученый, развивая положения Дж. Лакоффа и М. Джонсона, акцентирует системность концептуальной метафоры. Для него это не случайное украшение речи, а устойчивый механизм, при котором одна концептуальная область осмысляется через другую. Метафорические модели, по Кёвечешу, складываются не произвольно: они опираются на телесный и культурный опыт, общий для всех людей [2]. Конкретные языковые выражения – лишь поверхностная реализация глубинных концептуальных структур. Поэтому повторяющиеся метафорические конструкции в тексте сигнализируют о наличии устойчивых когнитивных моделей, которые организуют восприятие мира.

Именно здесь теория концептуальной метафоры непосредственно соприкасается с материалом настоящего исследования. Среди различных областей опыта особое место занимают те, с которыми человек сталкивается непосредственно. Кёвечеш относит к числу продуктивных доменов-источников, в частности, растения и животных; в качестве доменов-целей он рассматривает, среди прочего, жизнь и человеческие отношения. Поэтому природный мир представляет особый интерес для исследования метафорических моделей.

С теорией концептуальной метафоры связана и теория образных схем (image schemas). Речь идёт о структурах, которые формируются на основе повторяющегося телесного взаимодействия человека с окружающей средой. К числу наиболее известных относятся схемы «контейнер», «путь», «центр – периферия», «верх – низ», «равновесие». Первоначально они связаны с конкретным пространственным и телесным опытом, однако впоследствии могут использоваться для осмысления более отвлечённых явлений.

Для природных образов такая связь особенно показательна. Движение по дороге или тропе может восприниматься не просто как перемещение персонажа, но и как путь его внутреннего изменения. Рост растения способен соотноситься со становлением личности; граница леса или сада – с переходом из одного состояния в другое; смена времён года – с представлением о цикличности жизни. При этом конкретное значение образа определяется произведением и его контекстом, поэтому подобные соответствия не следует воспринимать как заранее заданные для любого текста.

В рамках настоящего исследования природа рассматривается как особая концептуальная область, которая может выступать источником метафорического осмысления человеческого опыта. Такое понимание позволяет уйти от представления о природных описаниях исключительно как об элементе художественного пейзажа. Природный объект в тексте способен сохранять предметное значение и одновременно участвовать в формировании более сложного смысла, связанного с развитием героя, его отношениями с другими персонажами или изменением его внутреннего состояния.

Особенно заметно это в детской литературе. Ребёнок знакомится с природным миром через конкретные и легко наблюдаемые явления: растения, животных, воду, деревья, смену сезонов, свет и темноту, движение и изменение пространства. Поэтому природные образы могут становиться понятной основой для разговора о таких категориях, как дружба, ответственность, страх, взросление, самостоятельность или нравственный выбор.

В художественном произведении природа при этом не обязательно превращается в прямой символ. Гораздо интереснее проследить, какие отношения

между человеком и природным миром выстраивает автор и какие характеристики одного опыта используются при описании другого. Например, изменение растения может быть связано с изменением героя, движение по природному пространству – с его жизненным или нравственным выбором, а отношения человека с животным – с представлениями о доверии, заботе и ответственности. Именно такие повторяющиеся связи позволяют говорить о концептуальных метафорических моделях.

Следовательно, взаимодействие человека и природы в детской литературе целесообразно изучать не только на уровне отдельных образов. За ними может стоять более общая система соответствий, связывающая природный опыт с представлениями о человеке и его жизни. В таком случае природная метафора становится не просто способом сделать повествование более образным, а одним из средств, посредством которых художественный текст организует и передаёт определённое понимание мира.

Эта теоретическая перспектива используется далее при анализе произведений Ф.Х. Бёрнетт, К. Грэма, А.А. Милна, А. де Сент-Экзюпери, К.С. Льюиса и Р. Киплинга. В центре внимания находится не количество природных образов само по себе, а характер устанавливаемых между ними и человеческим опытом соответствий. Такой анализ позволяет определить, какие природные области становятся источниками метафорической концептуализации и каким образом через них раскрываются личностное развитие, отношения между персонажами и нравственные представления.

The Secret Garden

В романе Ф. Бёрнетт “The Secret Garden” природное пространство тесно связано с изменениями, происходящими в жизни и внутреннем состоянии героев. Сад, первоначально закрытый и заброшенный, постепенно становится пространством деятельности, общения и обновления. Его изменения разворачиваются одновременно с изменениями самих персонажей, поэтому природная трансформация приобретает личностное значение.

Особенно заметно это в описании самого сада: *“The garden was coming alive”* («Сад оживал») [3]. Использование выражения *coming alive* представляет сад как живое пространство, способное изменяться и восстанавливаться. Природа здесь не является неподвижным фоном происходящих событий: её состояние меняется вместе с жизнью героев.

Связь человека с природным пространством раскрывается через деятельность детей. Уход за растениями, расчистка сада, наблюдение за появлением новых ростков становятся частью их повседневной жизни. Показательна в этом отношении реплика:*“Where you tend a rose, my lad, A thistle cannot grow”* («Там, где ты ухаживаешь за розой, сынок, чертополох не вырастет») [3].

В контексте романа противопоставление розы и чертополоха выходит за пределы характеристики растений. Уход за одним и вытеснение другого соотносятся с изменением внутреннего состояния героев. Работа в саду становится способом направить внимание к созидательной деятельности и постепенно преодолеть замкнутость и пассивность.

Эта связь получает наиболее непосредственное выражение в эпизоде, где состояние сада и состояние детей описываются как единый процесс: *“While the secret garden was coming alive and two children were coming alive with it...”* («Пока тайный сад оживал, вместе с ним оживали и двое детей...») [3]. В одной конструкции соединены два изменения – природное и человеческое. Возрождение сада сопровождается внутренними изменениями героев, поэтому взаимодействие с природой приобретает значение для их личностного развития.

В начале повествования сад закрыт и изолирован от людей. По мере того как дети начинают заниматься им, пространство меняется: оно становится местом их совместной деятельности, общения и наблюдения за природой. Одновременно меняется и отношение самих героев к окружающему миру. Человек воздействует на природное пространство, но это воздействие оказывается взаимным: преобразуя сад, дети сами претерпевают изменения.

Постепенно меняется не только состояние сада, но и его функция в повествовании. Из замкнутого пространства он превращается в среду, объединяющую персонажей. В когнитивных терминах этот переход можно определить как движение от модели изоляции к модели включённости. Изменение природного пространства оказывается связанным с открытостью, взаимодействием и внутренним обновлением личности.

В наиболее общем виде эта связь может быть представлена метафорой «ЛИЧНОСТЬ – ЭТО САД»: подобно растению, человек способен постепенно меняться, если получает необходимые условия для развития. Природный образ в данном случае становится способом осмысления личностного роста.

На основании анализа можно выделить следующую концептуальную последовательность: САД → ЗАБОТА → ТРАНСФОРМАЦИЯ → ЛИЧНОСТЬ → ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕ.

Природа у Бёрнетт выступает не только объектом изображения, но и частью процесса формирования личности: взаимодействие с садом сопровождает изменения героев и связано с их эмоциональным и нравственным развитием.

The Wind in the Willows

В “The Wind in the Willows” К. Грэма природа – это не декорация и не фон, на котором разворачивается сюжет. Это полноценный мир, в котором живут герои, и живут не «на фоне», а внутри него. Пространство здесь не отделено от персонажа, оно и есть его жизнь, его опора, то, что даёт ощущение «я на месте, я дома».

Река в этом мире – не просто географический объект, вдоль которого кто-то куда-то плывёт. Она задаёт ритм, направление, сам способ видеть мир. Когда Водяная Крыса говорит о ней: *“It’s my world, and I don’t want any other”* («Это мой мир, и другого мне не нужно») [4], природное пространство определяется через категорию собственного мира. Далее герой уточняет: *“It’s brother and sister to me, and aunts, and company, and food and drink...”* («Она мне и брат, и сестра, и тётушки, и компания, и еда, и питьё...») [4]. Река включается в систему родственных и повседневных связей, поэтому её значение выходит за пределы природного объекта.

Дальнейшее развитие данной концептуальной модели наблюдается в высказывании: *“There is nothing – absolutely nothing – half so much worth doing as simply messing about in boats”* («Нет ничего – абсолютно ничего – столь же стоящего, как просто возиться в лодках») [4]. В этом случае ценность определяется не результатом деятельности. Рат прямо говорит, что не имеет значения, удаётся ли куда-либо добраться: *“Nothing seems really to matter, that’s the charm of it”* («Кажется, на самом деле ничего не имеет значения – в этом и состоит очарование») [4]. Пребывание на реке приобретает самостоятельную ценность и становится частью самого жизненного опыта героя.

Существенное место в концептуальной структуре произведения занимает также образ дома. Дом в художественном пространстве К. Грэма не противопоставлен природной среде. Жилища Крота, Барсука и других персонажей включены в окружающий лес, берег и луг, образуя единое пространство жизни. Граница между «домом» и «миром вокруг» здесь размыта. Дом является частью природы, а природа, в свою очередь, становится расширенным пространством дома.

Эта пространственная организация связана с ощущением принадлежности. Герой не просто находится в определённом месте, а воспринимает его как часть собственной жизни.

Связь природы с эмоциональным восприятием особенно заметна в описании реки. При первом знакомстве Моля с ней природный объект представлен как живое существо: *“this sleek, sinuous, full-bodied animal”* («это гладкое, извивающееся, полнокровное животное»). Река *chasing and chuckling, gripping things with a gurgle, leaving them with a laugh*, а затем *the river still chattered on to him* («река продолжала болтать с ним») [4]. Описание строится на лексике, связанной с движением, голосом и человеческим поведением. Река получает способность вступать в своеобразный контакт с героем и становится участником его восприятия.

Такое представление природы связано и с тем, как герои воспринимают пространство общения. Река, лес, берег и жилища не существуют изолированно друг от друга. Они образуют привычную среду, внутри которой происходят встречи, разговоры и совместные занятия. Природа присутствует в жизни персонажей не как внешний объект наблюдения, а как часть повседневного общения и опыта.

Если выстроить цепочку, получается следующая логика: природа как пространство жизни → жизнь как дом → дом как принадлежность → принадлежность как эмоциональная связь с местом.

В итоге у Грэма природа не противопоставлена человеку. Герой не наблюдатель, не гость и не покоритель. Он часть этой среды, встроен в её логику. Взаимодействие с природой строится здесь не на её подчинении или использовании, а на включённости в единый жизненный мир.

В наиболее общем виде эту модель можно представить как:

ПРИРОДА → ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНИ → ДОМ → ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ → ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЛИЗОСТЬ.

Природное пространство у К. Грэма становится метафорой дома и принадлежности: быть в природе означает для героя жить внутри неё, воспринимать её как часть собственного мира и выстраивать с ней эмоциональную связь.

The Little Prince

В “The Little Prince” А. де Сент-Экзюпери отношения человека с природой раскрываются через взаимодействие Маленького принца с Розой. В начале повествования она воспринимается им как отдельное живое существо, однако постепенно между ними возникает связь, основанная на внимании, заботе и привязанности. Именно эта связь становится основой последующего понимания ценности и ответственности.

Мысль об ответственности возникает в произведении не как заранее установленное правило. Она становится понятной герою после того, как между ним и Розой складываются отношения, основанные на заботе и привязанности. Это хорошо передаёт фраза: “*You become responsible, forever, for what you have tamed”* («Ты навсегда становишься в ответе за тех, кого приручил») [5].

Важным здесь является глагол *tamed*. В контексте произведения его значение связано не столько с подчинением другого, сколько с постепенным установлением особой связи. После того как между существами возникает привязанность, отношения уже не могут оставаться без последствий. Ответственность становится продолжением возникшей связи с другим.

Такое понимание ответственности формируется через личный опыт. Герой устанавливает контакт с другим существом, начинает воспринимать его как особенного, тратит на него время и заботится о нём. Для ребёнка эта мысль раскрывается через конкретную ситуацию: заботиться о ком-то означает уделять ему внимание, помнить о нём и принимать во внимание его потребности.

Образ Розы позволяет увидеть эту закономерность ещё отчётливее. В начале повествования она воспринимается Маленьким принцем как одна из множества роз. Позднее герой понимает, что внешнее сходство не означает оди-

наковой значимости. Его Роза становится особенной не потому, что объективно отличается от всех остальных, а потому, что именно с ней связаны его время, переживания и забота.

Это непосредственно выражено в словах: *"It is the time you have wasted for your rose that makes your rose so important"* («Именно время, которое ты потратил на свою розу, делает её такой важной») [5].

В данном случае особенно важным оказывается слово *time*. Оно связывает ценность объекта с личным опытом человека. Роза становится дорогой не сама по себе и не благодаря каким-либо уникальным внешним признакам. Её значение постепенно формируется в процессе отношений. Полив, защита, разговоры, внимание к её состоянию – всё это превращает природный объект в часть личной истории героя.

Получается, что ценность возникает в результате вложенного времени и заботы. Чем глубже человек включён в отношения с другим, тем более значимым становится этот другой в его собственной картине мира.

Такое понимание Розы меняет и само представление о природе. Она уже не выступает совокупностью безличных объектов, существующих независимо от человека. Конкретное растение получает индивидуальное значение благодаря отношениям, которые с ним устанавливает герой. Маленький принц не просто наблюдает за Розой: он ухаживает за ней, защищает её и учитывает её состояние. Поэтому природный объект становится частью его личного опыта.

Эта связь между отношением и ответственностью непосредственно выражена в высказывании: *"You are responsible for your rose"* («Ты отвечаешь за свою розу»). Здесь забота о конкретном природном объекте предполагает определённое отношение к нему. Ответственность становится продолжением установившейся привязанности [5].

Эта мысль получает дальнейшее развитие в словах Лиса: *"It is only with the heart that one can see rightly; what is essential is invisible to the eye"* («По-настоящему видеть можно только сердцем; главное невидимо для глаз») [5]. Здесь противопоставляются внешнее восприятие и понимание значения другого через личное отношение к нему. Для Маленького принца это различие становится понятным благодаря собственному опыту: Роза имеет для него особое значение не из-за внешнего вида, а потому, что между ними существует история заботы и привязанности.

Таким образом, значение природного объекта формируется в процессе взаимодействия с ним. Роза становится важной для Маленького принца благодаря времени, вниманию и заботе, которые он в неё вкладывает. Взаимодействие с природой в данном случае связано одновременно с формированием эмоциональной привязанности и осознанием ответственности.

В наиболее общем виде эта последовательность может быть представлена так:

ПРИРОДА → ПРИВЯЗАННОСТЬ → ЗАБОТА → ЦЕННОСТЬ → ОТВЕТСТВЕННОСТЬ.

Природа у А. де Сент-Экзюпери выступает не как пассивный объект восприятия, а как часть личного опыта героя. Отношение к Розе показывает, что ценность природного объекта раскрывается через связь с человеком и приобретает нравственное измерение.

Winnie-the-Pooh

В "Winnie-the Pooh" А.А. Милна лес Стоакрового пространства организован таким образом, что перемещение героев по нему постоянно сопровождается установлением или поддержанием социальных связей. Повторяющиеся маршруты – походы к Пятачку, встречи у Кролика, визиты к Кристоферу Робину – образуют устойчивую пространственную сеть, внутри которой разворачивается жизнь сообщества.

Стоакровый лес – это система устойчивых ролей, где отношения поддерживаются через повторяющиеся сценарии встреч и разговоров. Лес организован как система направлений и зон контакта, где персонажи постоянно доступны друг другу. Само пространство здесь работает как условие общения: близость в пространстве означает готовность к коммуникации.

Хорошо видно это в простом диалоге: *"Good morning, Christopher Robin," said Pooh. "I wonder if you have such a thing as a balloon about you?"* («Доброе утро, Кристофер Робин, – сказал Пух. – Интересно, нет ли у тебя случайно воздушного шарика?») [6]. За внешней обыденностью реплики стоит закономерность этого мира: речевое взаимодействие начинается сразу, как только персонажи оказываются рядом. Переход от физического присутствия к разговору не требует дополнительных условий, пространственная и социальная сферы здесь сливаются.

Повторяющиеся встречи позволяют увидеть связь между организацией природного пространства и отношениями персонажей. Характерно, как в этой системе осмысляется дружба. Пух говорит: *"A day without a friend is like a pot without a single drop of honey left inside"* («День без друга – всё равно что горшок, в котором не осталось ни капли мёда») [6]. Здесь дружба концептуализируется как жизненно необходимый ресурс, а мёд служит доменом-источником для описания эмоциональной полноты общения. Социальные связи понимаются не через абстракции, а через телесный опыт – вкус и насыщение. Это соответствует теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа: эмоциональные и социальные явления осмысляются через непосредственный чувственный опыт.

Связь физического опыта с эмоциональной сферой проявляется и в другом высказывании Пуха: *"Sometimes," said Pooh, "the smallest things take up the most room in your heart"* («Иногда, – сказал Пух, – самые маленькие вещи занимают больше всего места в твоём сердце») [6]. Здесь категория «место» переносится из геометрического измерения в сферу аффективного опыта. Сердце мыслится как пространство, в котором объекты имеют определённый «объём» значимости. Пространственная категория становится способом обозначения эмоциональной близости и значимости.

Важнейшей особенностью произведения является то, что лес функционирует как когнитивная карта, в которой пространственные перемещения связаны с социальными взаимодействиями. Персонажи снова и снова посещают друг друга, а знакомые маршруты становятся частью их совместной жизни.

События в Стоакровом лесу повторяются, сценарии предсказуемы, и отношения между героями не претерпевают резких перемен. Эта структурная устойчивость создаёт эффект когнитивно безопасной среды.

Лес даёт не только место для игры и приключений, но и понятную модель сообщества, где у каждого есть своё место, отношения поддерживаются регулярным общением, а дружба приобретает самостоятельную ценность.

ПРИРОДА → ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕНИЯ → СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ → ДРУЖБА → ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЛИЗОСТЬ.

В этой последовательности пространственная организация леса становится основой для осмысления отношений между персонажами.

Так, природное пространство в произведении оказывается связано с социальной жизнью героев. Пространство, движение и место становятся категориями, через которые раскрываются общение, дружба и эмоциональная близость.

The Chronicles of Narnia

В произведении "The Lion, the Witch and the Wardrobe" К.С. Льюиса состояние природы непосредственно связано с состоянием Нарнии. Наиболее последовательно эта связь раскрывается через образ зимы, которая нарушает обычный порядок смены времён года. Уже в реплике мистера Тамнуса – *"Always winter and never Christmas"* («Всегда зима и никогда Рождества») – необычность происходящего определяется не только продолжительностью холодного времени года [7]. Сочетание *always winter* и *never Christmas* фиксирует отсутствие естественного перехода от одного состояния к другому: зима становится постоянной, а ожидаемое изменение не наступает.

Именно поэтому зимний пейзаж в романе не сводится к описанию природных условий. Постоянный холод обозначает состояние Нарнии, в котором нарушен естественный порядок. Мир словно остановился в одном состоянии и не может самостоятельно перейти к следующему этапу. Природная неподвижность в данном случае оказывается соотнесенной с нарушением порядка, определяющего существование самого мира.

Противоположное состояние возникает с приходом весны. Изменение природы обозначается непосредственно в речи персонажей: *"This is no thaw. This is Spring"* («Это не просто оттепель. Это весна») [7]. Различие между *thaw* и *Spring* здесь существенно: речь идёт не только о физическом таянии снега, но о переходе к иному состоянию природного мира. Весна возвращает Нарнии движение и природное равновесие.

Связь природных изменений с происходящими в Нарнии событиями проявляется и в предсказании: *"When he bares his teeth, winter meets its death, / And when he shakes his mane, we shall have spring again"* («Когда он оскалит зубы, зима встретит свою смерть, / а когда он встряхнёт гривой, весна вернётся вновь») [7]. Выражение *winter meets its death* представляет зиму как живое существо, способное умереть. Весна, напротив, не просто наступает, а возвращается: *we shall have spring again*. Смена времён года приобретает, таким образом, характер перехода от одного состояния мира к другому.

В данном случае природный цикл оказывается связан с изменением состояния самой Нарнии: прекращение зимы обозначает преодоление нарушенного порядка, тогда как возвращение весны – его восстановление. Поэтому смена времён года может быть представлена как последовательность: нарушение → стагнация → восстановление → гармония. Важно, что речь идёт именно о восстановлении, а не о простом изменении природных условий: возвращение весны совпадает с преодолением состояния, в котором оказался мир Нарнии.

Природный мир в цикле К.С. Льюиса можно рассматривать как пространство, где одновременно проявляются состояние природы и нравственное состояние мира. Природные изменения сопровождают поступки персонажей, их выбор и возвращение Нарнии к справедливому порядку.

Природа в нарнийском цикле, следовательно, не отделена от этической сферы. Физическое состояние мира становится способом выражения происходящих в нём нравственных процессов, а природное пространство участвует в раскрытии моральных качеств героев. Нарния предстаёт как художественный мир, в котором природное и нравственное начала связаны настолько тесно, что изменение одного неизбежно отражается на другом.

В "The Chronicles of Narnia" К.С. Льюиса экологическая картина мира получает мифологическое и этическое измерение. Природа в произведении не только обладает признаками живого начала, но и включена в систему нравственных отношений. Животные, растения и природные силы выступают участниками событий, способными выражать определённые ценности.

На основании проведённого анализа может быть выделена обобщённая структура концептуализации природы в цикле К.С. Льюиса:

ПРИРОДА → МОРАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ → НРАВСТВЕННОЕ ИСПЫТАНИЕ → ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПОРЯДКА.

Данная модель отражает взаимную обусловленность физических и этических процессов в художественном мире Нарнии. Изменения природной среды выступают внешним проявлением внутренних трансформаций, а нравственное развитие персонажей оказывается непосредственно связано с состоянием окружающего пространства.

Следовательно, в произведениях К.С. Льюиса природа не является пассивным элементом художественного оформления, а функционирует как активное нравственно организованное пространство. Физические процессы в Нарнии приобретают значение выражения этических закономерностей, что позволяет рассматривать данный художественный мир как модель моральной вселенной, в которой природное и нравственное начала образуют единую когнитивную систему.

The Jungle Book

В "The Jungle Book" Р. Киплинга взаимодействие человека с природой раскрывается через особое устройство природного пространства. Джунгли существуют по собственным правилам, которые определяют отношения между их обитателями и постепенно становятся частью жизненного опыта Маугли. Для героя природная среда оказывается не только местом существования, но и пространством, в котором он учится понимать отношения между обитателями джунглей, соблюдать принятые нормы и отвечать за собственные поступки.

Основополагающим элементом организации данного мира является Закон Джунглей, выполняющий функцию регулятора коллективного существования. В произведении он определяется как принцип, обладающий фундаментальным и надвременным характером:*"The Law of the Jungle… is older and surer than anything else in the world"* («Закон Джунглей… древнее и надёжнее всего, что есть в мире») [8].

В этой характеристике обращает на себя внимание сочетание слов *older* и *surer*. Закон существует задолго до появления конкретных персонажей и не зависит от их личных желаний. Он воспринимается как нечто уже сложившееся, проверенное временем и обязательное для всех.

В "The Jungle Book" Р. Киплинга природный мир устроен по собственным правилам и требует от каждого его обитателя соблюдения определённых норм. Джунгли здесь не сводятся к месту, где разворачиваются события. Закон определяет отношения внутри сообщества, связывая поведение отдельного его члена с жизнью всей стаи:*"For the strength of the Pack is the Wolf, and the strength of the Wolf is the Pack"* («Сила Стаи – в Волке, а сила Волка – в Стае») [8].

В этой формуле отдельный член и сообщество представлены как взаимозависимые. Соблюдение общих правил оказывается необходимым не только для самого животного, но и для устойчивости стаи.

В этом отношении Закон выполняет функции, которые в человеческом обществе распределены между несколькими социальными механизмами. Для Маугли знакомство с ним становится частью общего процесса социализации, поскольку усвоение нормы происходит непосредственно внутри той среды, где эта норма действует.

При этом Закон Джунглей нельзя понимать только как перечень запретов. Он определяет сам порядок совместной жизни животных. Благодаря ему каждый обитатель знает границы дозволенного, понимает свои обязанности перед другими и может рассчитывать на соблюдение определённых правил со стороны членов сообщества. Нарушение этих правил угрожает уже не одному персонажу, а устойчивости всей группы. Поэтому закон в мире Киплинга выполняет одновременно регулирующую и воспитательную функцию.

Старшие обучают младших, объясняют им правила и показывают последствия их несоблюдения. В этом отношении закон оказывается связан не только с поддержанием порядка, но и с передачей опыта. То, что уже известно одним членам сообщества, становится основой обучения других. Балу, названный в тексте *"the Teacher of the Law"* («учитель Закона»), обучает Маугли конкретным нормам взаимодействия с окружающей средой: *"So Baloo, the Teacher of the Law, taught him the Wood and Water Laws"* («Поэтому Балу, учитель Закона, обучал его Законам леса и воды») [8].

Показательно и то, что знания, полученные Маугли, постоянно проверяются на практике. Одного запоминания правил недостаточно. Герой должен уметь воспользоваться ими в реальной ситуации, когда возникает опасность или приходится принимать решение. Джунгли тем самым становятся своеобразной средой практического обучения: здесь невозможно отделить теоретическое знание от поведения. То, что герой узнал от Балу и других наставников, приобретает настоящий смысл только тогда, когда Маугли применяет это в собственных действиях.

В этом заключается одна из существенных особенностей изображения природы у Киплинга. Лес не только предоставляет герою пространство для жизни, но и постоянно ставит его перед необходимостью что-либо делать. Нужно выбрать направление, распознать угрозу, прийти на помощь, соблюдать договорённость или, наоборот, отказаться от действия, которое может причинить вред другим. Поэтому природная среда становится частью процесса формирования практического опыта.

В то же время джунгли нельзя назвать исключительно безопасной воспитательной средой. Наряду с поддержкой со стороны стаи в них существуют опасность, конкуренция и борьба. Именно поэтому усвоенные нормы постоянно проходят проверку.

В результате выстраивается последовательность ПРИРОДА → ЗАКОН → ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ → СОЦИАЛИЗАЦИЯ → ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ. Джунгли у Р. Киплинга организуют не только физическое существование персонажей, но и их социальный опыт. Природный порядок становится условием взаимодействия человека с окружающим миром: чтобы существовать в нём, Маугли должен познать его правила и применять их в конкретных ситуациях. Именно поэтому природная среда в произведении приобретает черты социального и воспитательного института, где правила не просто сообщаются, а осваиваются в процессе совместной жизни и подтверждаются практикой.

Несмотря на различия в жанровой специфике, культурно-исторической основе и индивидуальных авторских подходах, все рассмотренные произведения объединяет общий принцип концептуализации: природа не ограничивается функцией объекта изображения, а выступает доменом-источником, через который структурируются и осмысляются различные категории человеческого опыта – социальные отношения, нравственные нормы, эмоциональные состояния и процессы личностного развития [9].

Сопоставление произведений показывает, что природные образы не образуют единой универсальной модели. Один и тот же природный мир может выполнять различные функции в зависимости от того, какая сторона человеческого опыта становится предметом осмысления. Поэтому следующим этапом анализа становится выявление частных моделей, посредством которых общая связь природного и человеческого получает конкретное художественное выражение.

1. Базовая интегративная метафора: «ПРИРОДА – ЭТО МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МИРА»

Наиболее высокий уровень обобщения в рамках проведённого исследования представляет концептуальная метафора «ПРИРОДА – ЭТО МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МИРА», отражающая перенос структур природного опыта на сферу социальных, психологических и этических отношений. В данной модели природное пространство выступает не только средой существования персонажей, но и способом репрезентации закономерностей человеческого бытия.

В зависимости от авторской концепции и особенностей художественного мира эта модель получает различные смысловые реализации:

– природа как дом – в "The Wind in the Willows" К. Грэма, где природное пространство связано с жизненным укладом, принадлежностью и эмоциональной устойчивостью;

– природа как общество – в "Winnie-the-Pooh" А.А. Милна, где организация Стоакрового леса соотносится с системой социальных и коммуникативных связей;

– природа как моральный порядок – в "The Chronicles of Narnia" К.С. Льюиса, где состояние природы связано с состоянием нравственного мира;

– природа как система воспитания – в "The Jungle Book" Р. Киплинга, где природное сообщество становится средой усвоения норм и практического опыта;

– природа как пространство ответственности – в "The Little Prince" А. де Сент-Экзюпери, где взаимодействие с природным объектом становится основой привязанности и ответственности;

– природа как механизм внутренней трансформации – в "The Secret Garden" Ф.Х. Бёрнетт, где изменение природного пространства связано с психологическим и эмоциональным развитием героев.

Таким образом, лес, сад, река, джунгли, природный ландшафт или отдельное растение становятся средствами обращения к дружбе, взрослению, ответственности, принадлежности к сообществу, нравственному выбору и изменению личности [10].

2. Природа как пространство социализации

Наиболее явно социальное измерение природного пространства проявляется в "Winnie-the-Pooh" А.А. Милна и "The Jungle Book" Р. Киплинга. В первом произведении Стоакровый лес организует пространство общения: повторяющиеся маршруты и встречи поддерживают систему дружеских и коммуникативных связей. Во втором природное сообщество строится вокруг Закона Джунглей, который регулирует отношения между его членами и становится частью обучения Маугли.

При этом социальный опыт в этих произведениях организован по-разному. У Милна он строится преимущественно на близости, общении и дружбе, у Киплинга – на норме, ответственности и практическом освоении правил. Природная среда в обоих случаях становится основой для представления социальных отношений.

3. Природа как пространство принадлежности

В "The Wind in the Willows" К. Грэма природное пространство связано с понятием дома. Река, лес, берега и жилища персонажей образуют единое пространство жизни, поэтому граница между домом и окружающей природой оказывается проницаемой.

Природная среда здесь становится не внешней территорией, а частью жизненного мира героя. Принадлежность к определённому месту связана с повседневными занятиями, привычками и эмоциональным восприятием окружающей среды. Природа тем самым концептуализируется как дом и пространство принадлежности.

4. Природа как нравственная система

Нравственное измерение природного мира получает различное выражение в "The Chronicles of Narnia" К.С. Льюиса и "The Little Prince" А. де Сент-Экзюпери.

У Льюиса природные изменения связаны с состоянием нравственного порядка: зима представляет его нарушение, а весна – восстановление. У Сент-Экзюпери связь с природой раскрывается на уровне индивидуального опыта: Роза приобретает значение через время, заботу и привязанность, а возникшая связь приводит к ответственности.

Таким образом, в одном случае природный образ соотносится с нравственным состоянием целого мира, в другом – с личной ответственностью субъекта.

5. Природа как процесс становления личности

В "The Secret Garden" Ф.Х. Бёрнетт природное пространство связано прежде всего с личностной трансформацией. Заброшенный сад постепенно восстанавливается благодаря деятельности детей, а его изменение сопровождается их психологическим и эмоциональным развитием.

Сад становится моделью внутреннего состояния личности. Забота о природном объекте делается частью внутренней перемены героев, а природное пространство включается в процесс становления личности.

6. Интегративная когнитивная модель

Сопоставление рассмотренных произведений позволяет увидеть общую закономерность: природный образ связан с определённой стороной человеческого опыта, однако направление этого переноса различается в зависимости от художественной организации произведения.

На основании проведённого анализа можно выделить обобщённую когнитивную схему взаимодействия человека и природы в детской литературе:

ПРИРОДА → КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ДОМЕН → СОЦИАЛЬНОСТЬ / МОРАЛЬ / ЛИЧНОСТЬ → КОГНИТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ РЕБЁНКА.

В одном произведении таким доменом становится дом и пространство принадлежности, в другом – сообщество и система социальных отношений; природный образ может также быть связан с нравственным порядком, ответственностью или процессом личностного изменения [11].

Тем не менее между этими вариантами существует общая закономерность. Природа практически нигде не остаётся только предметом описания. Она включена в происходящее с персонажами, связана с их поступками и переживаниями и помогает представить более сложные явления человеческой жизни через конкретные природные образы.

Различия между произведениями поэтому уточняют общую модель: природное пространство может организовывать социальные связи, становиться частью жизненного мира, включаться в нравственную сферу или участвовать в изменении личности.

Таким образом, метафоризация природы в детской литературе выполняет не только изобразительную, но и когнитивную функцию. Природные образы позволяют представить социальные, нравственные и психологические отношения через конкретные и доступные ребёнку модели. Взаимодействие человека и природы становится одним из способов формирования представлений о другом, о сообществе, об ответственности и о самом себе.

Проведённое исследование позволило выявить и систематизировать основные модели концептуализации природы в англоязычной детской литературе и определить их роль в формировании когнитивных структур восприятия мира. Анализ шести произведений "The Secret Garden" Ф.Х. Бёрнетт, "The Wind in the Willows" К. Грэма, "Winnie-the-Pooh" А.А. Милна, "The Little Prince" А. де Сент-Экзюпери, "The Chronicles of Narnia" К.С. Льюиса и "The Jungle Book" Р. Киплинга показал, что природное пространство в детской литературе выполняет не фоновую, а структурообразующую функцию. Оно становится когнитивной основой, через которую репрезентируются социальный, нравственный и личностный опыт.

В рассмотренных текстах природа концептуализируется через ряд устойчивых метафорических моделей: как пространство внутренней трансформации личности, как расширенный «дом» субъекта, как когнитивная карта социального взаимодействия, как объект ответственности, как нравственный порядок, как институт социализации. Авторские стратегии и культурные контексты различаются, однако выявленные модели обнаруживают высокую степень структурного сходства. Это даёт основание говорить об общих когнитивных механизмах репрезентации природного мира в детской литературе.

Сопоставление текстов позволило сформулировать интегративную концептуальную метафору: ПРИРОДА – ЭТО УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОГНИТИВНАЯ СИСТЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ МИРА РЕБЁНКА. Она реализуется через вариативные подмодели – социальную, моральную, экзистенциальную, воспитательную. Внутри этой системы природные образы становятся средством, через которое ребёнок опосредованно осваивает сложные абстрактные категории: ответственность, дружбу, норму, идентичность, личностное становление.

Исследование подтверждает: природное пространство в детской литературе – не только тематический компонент художественного мира, но и ключевой механизм формирования когнитивных моделей, определяющих способы осмысления действительности в процессе языковой и культурной социализации ребёнка.

Полученные результаты намечают несколько направлений дальнейшего анализа. Одно из них – расширение корпуса за счёт произведений других национальных традиций детской литературы, в частности скандинавской и русской. Такое сопоставление позволит разграничить универсальные и культурно-специфические модели концептуализации природного пространства. Другое направление – диахронический анализ метафорических моделей природы: прослеживание их эволюции в детской литературе различных исторических периодов поможет установить, как изменения социокультурного контекста влияют на трансформацию когнитивных схем взаимодействия человека и природы.

Библиографический список

1. Lakoff G. & Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Burnett F.H. *The Secret Garden*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1911.
4. Grahame K. *The Wind in the Willows*. London: Methuen, 1908.
5. Saint-Exupéry A. de. *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard, 1943.
6. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen & Co., 1926.
7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia*. London: Geoffrey Bles, 1950–1956.
8. Kipling R. *The Jungle Book*. London: Macmillan, 1894.
9. Тыщук Д.С. Метафора в детской литературе как приём личностно ориентированого подхода. *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2017; Т. 3; № 2: 36–41.
10. Лебедева Н.С. Метафора как средство создания художественного образа в детской литературе. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 1 (116): 305–309.
11. Лебедева Н.С., Зиньковская А.В. Роль концептуальных метафор в формировании языковой картины мира у детей. *Мир науки, культуры, образования.* 2026; № 3 (118): 284–290.

References

1. Lakoff G. & Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Burnett F.H. *The Secret Garden*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1911.
4. Grahame K. *The Wind in the Willows*. London: Methuen, 1908.
5. Saint-Exupéry A. de. *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard, 1943.
6. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen & Co., 1926.
7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia*. London: Geoffrey Bles, 1950-1956.
8. Kipling R. *The Jungle Book*. London: Macmillan, 1894.
9. Tyschuk D.S. Metafora v detskoj literature kak priem lichnostno orientirovanogo podhoda. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2017; T. 3; № 2: 36-41.
10. Lebedeva N.S. Metafora kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza v detskoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2026; № 1 (116): 305-309.
11. Lebedeva N.S., Zin'kovskaya A.V. Rol' konceptual'nyh metafor v formirovanii yazykovoj kartiny mira u detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 3 (118): 284-290.

Статья поступила в редакцию 01.09.26

УДК 81`272 (540)

***Koshkarova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

INDIA'S BRICS CHAIRMANSHIP: LINGUISTIC MECHANISMS OF GEOPOLITICAL EVENT'S REPRESENTATION IN RUSSIAN MEDIA. The article analyses the linguistic mechanisms used to represent India's BRICS chairmanship. The chairmanship serves as an effective instrument of the state's "soft power", fulfilling functions such as shaping the international agenda, mediating diplomatic conflicts, building coalitions, and showcasing the country's political, economic, and socio-cultural potential. While various types of chairmanship exist, the institution itself entails certain risks and limitations. The study draws on material published in leading Russian

media outlets – Izvestia, Rossiyskaya Gazeta, TASS, RIA Novosti, and RBC – to analyse the representation of India's BRICS chairmanship. A cognitive-discursive method is employed. Thematic analysis allows the relevant Russian media publications to be categorized into four groups: discussions of BRICS activities within the broader global context; the cultural-historical agenda; challenges of India's BRICS chairmanship, and Russia's international role as an active BRICS participant and India's strategic partner. Key linguistic mechanisms identified in the Russian media coverage include precedent-setting symbols, metaphorical models, and lexical units conveying futurity and potential action. The article concludes by outlining prospects for future research, specifically comparing the representation mechanisms of India's BRICS chairmanship preceding and following 2026 summit.

Keywords: **BRICS, India, chairmanship, geopolitics, Russian media**

The research is financially supported by Russian Science Foundation № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/

***Н.Н. Кошкарова**, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВО ИНДИИ В БРИКС: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ В РОССИЙСКИХ СМИ

Статья посвящена анализу лингвистических механизмов репрезентации председательства Индии в БРИКС. Председательство выступает в качестве эффективного инструмента «мягкой силы» государства и реализует функции формирования международной повестки, посредника в разрешении дипломатических конфликтов, создания коалиций, демонстрации политического, экономического и социально-культурного потенциал страны. Существуют различные виды председательства, а сам институт обладает рисками и ограничениями. В качестве источников материала для анализа репрезентации председательства Индии в БРИКС использовались публикации в ведущих российских СМИ: Известия, Российская газета, ТАСС, РИА Новости, РБК. В работе применяется когнитивно-дискурсивный метод. С тематической точки зрения публикации в российских СМИ, посвященные анализируемой теме, можно разделить на четыре группы: обсуждение деятельности БРИКС в контексте общей мировой ситуации; культурно-историческая повестка; вызовы председательства Индии в БРИКС; деятельность России на международной арене как активного участника БРИКС и стратегического партнера Индии. К основным языковым механизмам репрезентации председательства Индии БРИКС в российских СМИ относятся прецедентные символы; метафорические модели; лексические единицы с семантикой футуральности и возможности действий. Намечаются перспективы исследования, которые заключаются в сравнении механизмов репрезентации председательства Индии в БРИКС до и после проведения очередного саммита.

Ключевые слова: **БРИКС, Индия, председательство, геополитика, российские СМИ**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049, https://rscf.ru/project/24-18-00049/

Современная международная ситуация подтверждает необходимость создания и функционирования объединений, главной целью деятельности которых является построение многополярного мира на основе уважения цивилизационной идентичности и интересов всех стран – участниц подобных геополитических структур. Подобная характеристика вполне применима к описанию цели и задач БРИКС – организации, в состав которой входят десять стран (Бразилия, Россия, Индия, Китай, ЮАР, ОАЭ, Иран, Египет, Эфиопия и Индонезия). Характерной особенностью деятельности БРИКС является ежегодная передача полномочий (председательство) от одной стране к другой, которая и принимает у себя саммит объединения. В январе 2026 года председательство официально перешло от Бразилии к Индии, а встреча глав государств БРИКС прошла в Нью-Дели с 12 по 13 сентября текущего года.

Характерной особенностью председательства Индии в БРИКС является то, что страна впервые руководила расширенным составом объединения (до этого она председательствовала трижды – в 2012, 2016 и 2021 годах – до присоединения новых членов). Другим моментом, который необходимо учитывать при анализе данного геополитического события, – это то, что Индия возглавила БРИКС в период масштабных региональных кризисов и трансформации мирового порядка. В этой связи Индия неофициально получила название «антикризисный председатель БРИКС».

Такая взаимосвязь мировых политических событий и их языковой репрезентации определяет актуальность настоящего исследования, которая заключается в необходимости учета реализуемой средствами массовой информации аксиологической функции. В современном мире СМИ перестали выполнять лишь роль фиксаторов и трансляторов происходящих событий, а превратились в мощный инструмент конструирования реальности, формирования общественного мнения и создания (в некоторых случаях даже трансформации) ценностных установок. Новая функциональная составляющая современных СМИ вызывает необходимость изучения и описания того, как резонансные политическая события описываются в национальных средствах массовой информации.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении и описании механизмов репрезентации председательства Индии в БРИКС в российских средствах массовой информации. Данная цель реализуется в комплексе частных задач, среди которых наиболее приоритетными являются: 1) описание экстралингвистического контекста указанного геополитического события; 2) анализ феномена председательства в международных организациях как инструмента повышения коммуникативного потенциала их деятельности; 3) рассмотрение способов и механизмов представления председательства Индии в БРИКС на материале российских средств массовой информации.

Научная новизна исследования определяется привлечением к анализу нового материала, который прежде не становился объектом лингвистического рассмотрения. Такой ракурс лингвистического анализа событий, находящихся на геополитической повестке, соответствует вектору развития современной науки о языке: изучение и анализ событий, которые происходят в настоящий момент, а не постфактум.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении теории и практики политической лингвистики применительно к изучению деятельности акторов данного типа дискурса. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов для анализа других геополитических событий, связанных с деятельностью БРИКС, и материала других национальных средств массовой информации.

В качестве источника эмпирического материала использовались ведущие российские СМИ: Известия, Российская газета, ТАСС, РИА Новости, РБК. Такой широкий спектр информационных источников дает возможность проследить реализацию лингвистических механизмов при обсуждении геополитического события в изданиях, различающихся издательской политикой, целевой аудиторией, стилем и манерой работающих там журналистов. В качестве ведущего в исследовании признается когнитивно-дискурсивный метод, представляющий сочетание лингвистических и экстралингвистических способов анализа и интерпретации действительности.

Председательство в международных организациях: функции, виды, ограничения и риски

Председательство в международных организациях в настоящее время рассматривается как эффективный инструмент «мягкой силы», так как дает возможность государствам, во-первых, влиять на происходящие геополитические процессы, во-вторых, формировать глобальную повестку, в-третьих, укреплять свой статус на мировой политической арене. Такая «мягкосиловая» характеристика председательства детерминирует спектр функций, выполняемых анализируемым политическим феноменом. К наиболее важной функции председательства относится формирование повестки, когда государство, выполняющее функции председателя в том или ином международном формате, имеет возможность определять спектр вопросов, которые будут рассмотрены во время заседаний организаций. Второй важной функцией является роль посредника в разрешении дипломатических конфликтов. Данная функция способствует не только снижению мировой напряженности, но и повышает авторитет государства, исполняющего роль председателя. Третья функция логичным образом связана с предыдущей, так как во время председательства государство имеет уникальную возможность продемонстрировать свой политический, экономический и социально-культурный потенциал всему миру. Наконец, четвертая немаловажная функция заключается в возможности создания коалиций (объединений, «клуба по интересам») из государств, занимающих схожую позицию по актуальным вопросам мирового развития. Перечисленные функции достаточно детально описаны в ряде публикаций отечественных [1; 2; 3] и зарубежных ученых [4; 5; 6]. В указанных работах анализируются различные виды председательства в международных организациях: в так называемых ротационных международных институтах, где председатель меняется ежемесячно (например, Совет безопасности ООН) или раз в несколько месяцев (например, Европейский Союз), и в интеграционных объединениях (ШОС, БРИКС, ЕАЭС, ОДКБ) – в них председательство длится обычно в течение года, а страна-председатель координирует текущую работу организации, формирует повестку дня и принимает на своей территории ключевые саммиты и форумы. К ключевым ограничениям и рискам председательства относятся невозможность реализовывать долгосрочные геополитические задачи из-за короткого срока исполнения полномочий; жесткие бюрократические ограничение, продиктован-

ные регламентом деятельности организации; высокие финансовые затраты на проведение мероприятий во время председательства.

Российские СМИ о председательстве Индии в БРИКС

Материалы российских СМИ, посвященные председательству Индии в БРИКС, тематически можно разделить на несколько групп.

1. Обсуждение деятельности БРИКС в контексте общей мировой ситуации и межгосударственных отношений. Так, например, информационное агентство ТАСС публикует материал, посвященный возможному визиту бангладешского премьер-министра Тарика Рахмана в Нью-Дели на саммит БРИКС: *Власти Бангладеш ждут, чтобы Индия создала «благоприятные условия» для возможного визита бангладешского премьер-министра Тарика Рахмана в Нью-Дели. Об этом сообщил официальный представитель МИД Бангладеш Шахидул Карим* [7]. Официально-дипломатическая лексика – *создать (благоприятные, надлежащие) условия* – репрезентирует напряженные отношения Индии и Бангладеш, которые ухудшились после убийства студенческого активиста Шарифа Хади и падения поддерживаемого индийскими властями режима премьер-министра Шейх Хасины.

2. Культурно-историческая проблематика. БРИКС в рамках своих инициатив уделяет большое внимание развитию спорта, образования, культуры стран – участниц объединения: *Индия предложила провести 12–13 октября в городе Ахмедабад (западный индийский штат Гуджарат) Показательные игры БРИКС по традиционным и национальным видам спорта. Об этом сообщило индийское министерство молодежи и спорта. Как уточняется по итогам встречи министров спорта объединения в Вишакхапатнаме (южный индийский штат Андхра-Прадеш), Игры пройдут в рамках председательства Индии в БРИКС. Целью их проведения станет «сохранение и популяризация традиционного спортивного наследия стран группы, развитие культурного обмена и укрепление связей между народами»* [8]. Декодирование данного сообщения требует определенных фоновых знаний от целевой аудитории: Ахмадабад – это крупный город на западе Индии, известный своими богатыми историческими и культурными традициями, что соответствует главной цели запланированных игр – популяризация коренных видов спорта стран БРИКС и укрепление гуманитарных связей между народами. В материале дается ссылка на мероприятие, которое прошло с 21–23 августа 2026 года в Индии – саммит министров спорта и по делам молодежи стран БРИКС. Через описание прошедших и предстоящих событий в рамках деятельности БРИКС создается единое дискурсивное пространство, репрезентирующее председательство Индии в объединении.

3. Вызовы председательства Индии в БРИКС. Как уже было отмечено в теоретической части данного исследования, председательство как геополитический феномен имеет не только существенные преимущества, но и связано с рядом вызовов и ограничений для страны, выполняющей роль председателя. Не является исключением в этом отношении Индия, для которой статус председателя означает выработку общей позиции объединения по поводу конфликта на Ближнем Востоке. С лингвистической точки зрения примечательным является различие в лексических способах концептуализации и категоризации окружающей действительности. Так, например, Ближний Восток в индийской языковой традиции называют Западная Азия: *Председательство Индии в БРИКС выпало на сложнейшую международную ситуацию, в которой ранее никто в мире не оказывался. И опыта, как действовать, в нынешних беспрецедентных условиях военного конфликта в Западной Азии ни у кого нет. Поэтому фактически председательство Индии в БРИКС будет коллективным, поскольку Нью-Дели придется очень тесно консультироваться с остальными членами объединения, чтобы выработать какие-то общие позиции в этой сложной ситуации* [9].

4. Россия как активный участник БРИКС и стратегический партнер Индии. В публикациях российских СМИ в этом тематическом кластере транслируется мнение официальных представителей российского истеблишмента с заявлениями по поводу предстоящего саммита, а также даются прогнозы относительно возможных двусторонних переговоров лидеров России и Индии: *Пресс-секретарь президента РФ Дмитрий Песков назвал Индию стратегическим партнером России, отметив, что страны развивают успешное сотрудничество во многих сферах* [10]. *Президент России Владимир Путин и премьер-министр Индии Нарендра Моди на полях БРИКС проведут важные двусторонние российско-индийские переговоры, сообщил пресс-секретарь российского лидера Дмитрий Песков* [11]. *Москва высоко оценивает председательство Индии в БРИКС, РФ уверена, что предстоящий саммит будет успешен, отметил пресс-секретарь президента России Дмитрий Песков* [12].

К основным языковым механизмам репрезентации председательства Индии БРИКС в российских СМИ относятся.

1. Прецедентные символы: *Символом перешедшего с 1 января от Бразилии к Индии председательства в международном «объединении глобального большинства» стал знаковый для южноазиатской республики цветок лотос, лепестки которого окрашены в разные цвета – синий, желтый, золотой, зеленый и красный* [13]. Лотос – это национальный цветок и главный священный символ Индии, который растет в мутной болотной воде, но его лепестки всегда остаются идеально чистыми. Данный символ наполнен важным геополитическим значением: БРИКС как альтернативное западным альянсам объединение в своей деятельности сталкивается со множеством вызовов, но единая позиция стран-участниц является залогом поступательного роста и сотрудничества в различных сферах с учетом национальных приоритетов.

2. Метафорические модели: «*В этом году саммит БРИКС очень важен на фоне «военных туч», нависших над Ираном из-за США и Израиля. БРИКС сможет сыграть очень важную роль, и президент Владимир Путин – ключевая фигура на этом саммите, он очень популярен в нашей стране», – сказала Ананд* [14]. Милитарная метафорическая модель (*военные тучи*) функционирует в данном примере в качестве инструмента репрезентации геополитической взаимообусловленности мировых событий. Несмотря на тот факт, что БРИКС не является военным альянсом, объединение не может остаться в стороне от конфликтов, происходящих в различных регионах.

Российские средства массовой информации эксплуатируют метафору клуба: *Клубные интересы: куда движется БРИКС при председательстве Индии* [15], которая реализует идею общности интересов, разделяемых странами-участниками объединения на пути движения к достижению общей цели – строительство многополярного мира [об этом см., например, 16].

Именно метафора пути актуализирует идею движения по заранее намеченному маршруту в поисках ответов на глобальные вопросы мирового сотрудничества. Метафорическая модель пути включает в себя различные фреймы: цель; способ передвижения; факторы, способствующие или препятствующие движению; надежная команда попутчиков; конечная цель пути [17]. Находим подтверждение сказанному в проанализированном материале: *Много придется поработать над тем, чтобы выработать общее понимание того, куда и как БРИКС должен прокладывать свой курс. В председательствующей сегодня в БРИКС Индии исходят из того, что в данный момент расширение этого объединения не входит в повестку дня* [9].

От того, насколько точно будет прописан маршрут движения и насколько надежными будут те, с кем политический актор «отправляется в путь», зависит функционирование объединения как слаженного механизма. Метафора механизма демонстрирует деятельность БРИКС не как статичного конструкта, а как постоянно развивающейся системы с привлечением в свои ряды новых членов, изменением статуса государств, уже работающих с альянсом, гибким реагированием на современные угрозы и вызовы: *Для Бангкока нынешний партнерский формат становится возможностью глубже встроиться в механизмы объединения, а для Москвы – дополнительным каналом укрепления взаимодействия с одним из ключевых государств Юго-Восточной Азии* [15].

3. Лексические единицы с семантикой футуральности и возможности действий: *Гавана может поднять вопрос о полноценном вступлении на предстоящем саммите в Индии, где ожидается участие государств-партнеров* [18]. *Таким образом, Таиланд вряд ли получит статус полноправного члена БРИКС в ближайшее время, однако его заявка остается перспективной* [15]. Прогностическая функция указанных языковых средств реализуется преимущественно при обсуждении возможного присоединения новых государств к объединению. Так, например, Куба одним из главных приоритетов своей внешней политики считает членство в БРИКС; 11 июня 2026 года глава МИД Таиланда Марис Сангампонгса вручил министру иностранных дел России Сергею Лаврову письмо о намерении страны стать полноправным членом БРИКС [19]. Однако вопросы расширения БРИКС требуют взвешенного рассмотрения всех аргументов «за» и «против», так как, с одной стороны, это добавит новый ресурсный потенциал, с другой стороны, потребует выработки новых механизмов взаимодействия с потенциальными или недавно присоединившимися членами объединения. Вопросы будущего БРИКС рассматриваются не только политологами [20], но и лингвистами [21].

В результате анализа лингвистических механизмов репрезентации председательства Индии в БРИКС мы приходим к следующим выводам. Во-первых, председательство как «мягкосиловый» инструмент деятельности на международной арене обладает своими функциями, рисками и ограничениями. К основным преимуществам анализируемого институционального феномена относятся возможность государств влиять на международную повестку, создавать объединения и коалиции по интересам, демонстрировать миру свой политический и экономический потенциал. Однако председательство ограничено во временном и ресурсном аспектах. Во-вторых, председательство Индии в БРИКС в российских средствах массовой информации представлено четырьмя тематическими блоками и реализовано через определенный набор языковых средств. Тематические блоки отражают как деятельность всего объединения, так и роль в БРИКС отдельных государств и (или) межгосударственных отношений. Репертуар языковых средств определяется характерными особенностями политического дискурса и его функционированием в массмедийном пространстве. В-третьих, репрезентация геополитического события, связанного с деятельностью международного объединения, формирует единое дискурсивное пространство через обсуждение других мировых событий и (или) деятельности стран – участниц такого альянса. К перспективам исследования мы относим сравнение лингвистических механизмов репрезентации председательства Индии в БРИКС после проведения саммита объединения, который прошел в Нью-Дели с 12 по 13 сентября 2026 года. Результаты таких эмпирических исследований могут найти применение при изучении репрезентации других объединений (ШОС, ОДКБ) в российских и зарубежных средствах массовой информации.

Библиографический список

1. Краснопольский Б.Х. Координация международных организаций северо-арктических регионов: к программе председательства Российской Федерации в Арктическом совете. *Арктика и Север*. 2020; № 41: 148–162.
2. Ларионова М.В. Российское председательство в БРИКС: модели взаимодействия с международными институтами. *Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика*. 2016; Т. 11,№ 2: 113–139.
3. Астафьева Е.М. К итогам председательства Малайзии в АСЕАН: ожидания и реальность. *Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития*. 2025; Т. 3, № 3 (68): 156–165.
4. Blavoukos S., Dimitris B. The Role and Power of the Chairs in International Organizations. *Routledge Handbook of International Organizations*. New York: Routledge, 2013.
5. Singh S.K., Radha. India's G20 Presidency: An Opportune Time for Strengthening Global Health Agenda. *India Quarterly: A Journal of International Affairs*. 2023; № 79 (4): 498–513. DOI: 10.1177/09749284231203305.
6. Agastia I.G.B.D. Understanding Indonesia's role in the 'ASEAN Outlook on the Indo-Pacific': A role theory approach. *Asia & the Pacific Policy Studies*. 2020; № 7 (3): 293–305. DOI: 10.1002/app5.308.
7. *Бангладеш ждет, что Индия «создаст условия» для визита премьера на саммит БРИКС*. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/28016821
8. *Индия предложила провести Игры БРИКС по традиционным и национальным видам*. Available at: https://tass.ru/sport/28037469
9. *«Эволюционным путем». Эксперт Унникришнан рассказал «РГ» о вызовах председательству Индии в БРИКС*. Available at: https://rg.ru/2026/05/16/ekspert-unnikrishnan-rasskazal-rg-o-vyzovah-predsedatelstvu-indii-v-briks
10. *Песков назвал Индию стратегическим партнером России*. Available at: https://ria.ru/20260908/peskov-2116251478.html?in=t
11. *Песков рассказал о предстоящих переговорах Путина и Моди в Индии*. Available at: https://ria.ru/20260908/peskov-2116251478.html?in=t
12. *Россия высоко оценивает председательство Индии в БРИКС, заявил Песков*. Available at: https://ria.ru/20260908/briks-2116249077.html
13. *Лотос, устойчивость, инновации и устойчивое развитие. Индия представила логотип и приоритеты своего председательства в БРИКС в 2026 году*. Available at: https://rg.ru/2026/01/13/indiia-predstavila-logotip-i-prioritety-svoego-predsedatelstva-v-briks-v-2026-godu
14. *В Индии считают, что Путин станет ключевой фигурой на саммите БРИКС*. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/27865129
15. *Клубные интересы: куда движется БРИКС при председательстве Индии*. Available at https://iz.ru/2157847/vladimir-sevriuk-vladislav-petrov/klubnye-interesy-kuda-dvizhetsia-briks-pri-predsedatelstve-indii
16. *БРИКС: дискурсивные метафоры (полиязычный словарь).* Составители Е.В. Голубцова, М.С. Каган, О.И. Калинин, Н.Н. Кошкарова и др. Москва: Издательский дом ВКН, 2026.
17. Кошкарова Н.Н., Солопова О.А., Чудинов А.П. На пути к многополярному миру: метафоры в декларациях саммитов БРИКС. Полис. *Политические исследования*. 2025; № 3: 113–124. DOI: 10.17976/jpps/2025.03.08.
18. *Достичь объединения: Куба заявила о намерении вступить в БРИКС*. Available at: https://iz.ru/2151579/vladislav-petrov/kuba-zayavila-o-namerenii-vstupit-v-briks
19. *Таиланд официально уведомил Москву о намерении вступить в БРИКС*. Available at: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/666aed819a7947d39bc2bdac
20. Đurđica Stanković, Marko Mandićу Where are we now: BRICS+ Expansion in the emerging World Order. *Security in Europe and World Peace:* International Conference. Ljubljana, 2026.
21. Солопова О.А., Кошкарова Н.Н., Бернат О.С. BRICS by BRICS: темпоральные характеристики жанра прогноза в медиадискурсе России и Южной Африки. *Жанры речи*. 2026; Т. 21, № 3 (51): 307–315. DOI: 10.18500/2311-0740-2026-21-3-51-307-315.

References

1. Krasnopol'skij B.H. Koordinaciya mezhdunarodnyh organizacij severo-arkticheskih regionov: k programme predsedatel'stva Rossijskoj Federacii v Arkticheskom sovete. *Arktika i Sever*. 2020; № 41: 148-162.
2. Larionova M.V. Rossijskoe predsedatel'stvo v BRIKS: modeli vzaimodejstviya s mezhdunarodnymi institutami. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij: obrazovanie, nauka, novaya `ekonomika*. 2016; T. 11,№ 2: 113-139.
3. Astaf'eva E.M. K itogam predsedatel'stva Malajzii v ASEAN: ozhidaniya i real'nost'. *Yugo-Vostochnaya Aziya: aktual'nye problemy razvitiya*. 2025; T. 3, № 3 (68): 156-165.
4. Blavoukos S., Dimitris B. The Role and Power of the Chairs in International Organizations. *Routledge Handbook of International Organizations*. New York: Routledge, 2013.
5. Singh S.K., Radha. India's G20 Presidency: An Opportune Time for Strengthening Global Health Agenda. *India Quarterly: A Journal of International Affairs*. 2023; № 79 (4): 498-513. DOI: 10.1177/09749284231203305.
6. Agastia I.G.B.D. Understanding Indonesia's role in the 'ASEAN Outlook on the Indo-Pacific': A role theory approach. *Asia & the Pacific Policy Studies*. 2020; № 7 (3): 293-305. DOI: 10.1002/app5.308.
7. *Bangladesh zhdet, chto Indiya «sozdast usloviya» dlya vizita prem'era na sammit BRIKS*. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/28016821
8. *Indiya predlozhila provesti Igry BRIKS po tradicionnym i nacional'nym vidam*. Available at: https://tass.ru/sport/28037469
9. *«`Evolyucionnym putem». `Ekspert Unnikrishnan rasskazal «RG» o vyzovah predsedatel'stvu Indii v BRIKS*. Available at: https://rg.ru/2026/05/16/ekspert-unnikrishnan-rasskazal-rg-o-vyzovah-predsedatelstvu-indii-v-briks
10. *Peskov nazval Indiyu strategicheskim partnerom Rossii*. Available at: https://ria.ru/20260908/peskov-2116251478.html?in=t
11. *Peskov rasskazal o predstoyaschih peregovorah Putina i Modi v Indii*. Available at: https://ria.ru/20260908/peskov-2116251478.html?in=t
12. *Rossiya vysoko ocenivaet predsedatel'stvo Indii v BRIKS, zayavil Peskov*. Available at: https://ria.ru/20260908/briks-2116249077.html
13. *Lotos, ustojchivost', innovacii i ustojchivoe razvitie. Indiya predstavila logotip i prioritety svoego predsedatel'stva v BRIKS v 2026 godu*. Available at: https://rg.ru/2026/01/13/indiia-predstavila-logotip-i-prioritety-svoego-predsedatelstva-v-briks-v-2026-godu.
14. *V Indii schitayut, chto Putin stanet klyuchevoj figuroj na sammite BRIKS*. Available at: https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/27865129
15. *Klubnye interesy: kuda dvizhetsya BRIKS pri predsedatel'stve Indii*. Available at: https://iz.ru/2157847/vladimir-sevriuk-vladislav-petrov/klubnye-interesy-kuda-dvizhetsia-briks-pri-predsedatelstve-indii
16. *BRIKS: diskursivnye metafory (poliyazychnyj slovar').* Sostaviteli E.V. Golubcova, M.S. Kagan, O.I. Kalinin, N.N. Koshkarova i dr. Moskva: Izdatel'skij dom VKN, 2026.
17. Koshkarova N.N., Solopova O.A., Chudinov A.P. Na puti k mnogopolyarnomu miru: metafory v deklaraciyah sammitov BRIKS. Polis. *Politicheskie issledovaniya*. 2025; № 3: 113-124. DOI: 10.17976/jpps/2025.03.08.
18. *Dostich' ob`edineniya: Kuba zayavila o namerenii vstupit' v BRIKS*. Available at: https://iz.ru/2151579/vladislav-petrov/kuba-zayavila-o-namerenii-vstupit-v-briks
19. *Tailand oficial'no uvedomil Moskvu o namerenii vstupit' v BRIKS*. Available at: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/666aed819a7947d39bc2bdac
20. Đurđica Stanković, Marko Mandićу Where are we now: BRICS+ Expansion in the emerging World Order. *Security in Europe and World Peace:* International Conference. Ljubljana, 2026.
21. Solopova O.A., Koshkarova N.N., Bernat O.S. BRICS by BRICS: temporal'nye harakteristiki zhanra prognoza v mediadiskurse Rossii i Yuzhnoj Afriki. *Zhanry rechi*. 2026; T. 21, № 3 (51): 307-315. DOI: 10.18500/2311-0740-2026-21-3-51-307-315.

Статья поступила в редакцию 09.09.26

УДК 821.512.145

Khaliullina A.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Tatar Philology and Culture, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ahmali76@mail.ru*

MAN AND BEAST IN AIDAR ZAKIEV'S PROSE: THE ANIMALISTIC CODE AS A PRINCIPLE OF WORLD MODELLING. The article deals with the animalistic code in the prose of Aidar Zakiev, a representative of the younger generation of Tatar writers of Bashkortostan. The aim of the study is to identify the principles by which animal images organise the artistic model of the world in his prose. The material of the study comprises the short stories "A Bee with Butterfly Wings", "In the Land of People" and "Two Souls". It has been established that animalistic imagery performs characterological, axiological and structural functions here, and that it is carried not only by the animal, but also by the human being placed in the position of an animal. The development of the device has been traced from a metaphor in the title, through a recurrent motif, to the animal's point of view organising the narration. The behaviour of the animal becomes the measure of humanity: the wolf, traditionally understood as the patron of the clan, retains this semantics in Zakiev's prose, whereas in a number of works of contemporary regional prose it is lost. The desacralization of the mythological image thus proves to be reversible.

Keywords: **modern Tatar prose of Bashkortostan, Aidar Zakiev, artistic model of the world, animalistic code, Turkic mythology, totemic ideas axiology**

***А.Г. Халиуллина**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. татарской филологии и культуры, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ahmali76mail.ru*

ЧЕЛОВЕК И ЗВЕРЬ В ПРОЗЕ АЙДАРА ЗАКИЕВА: АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОД КАК ПРИНЦИП МИРОМОДЕЛИРОВАНИЯ

Статья посвящена анималистическому коду в прозе Айдара Закиева – представителя младшего поколения татарских писателей Башкортостана. Цель исследования – выявить принципы, по которым образы животных организуют художественную модель мира в его прозе. Материалом послужили рассказы «Пчела с крыльями бабочки», «В стране людей» и «Две души». Установлено, что анималистическая образность выполняет здесь характерологическую, аксиологическую и структурообразующую функции, причем ее носителем оказывается не только животное, но и человек, поставленный в положение животного. Прослежено движение приема от метафоры в заглавии через сквозной мотив к звериной точке зрения, организующей повествование. Мерой человечности становится поведение животного: волк, традиционно осмысляемый как покровитель рода, сохраняет у А. Закиева эту семантику, тогда как в ряде произведений современной прозы региона она утрачивается. Десакрализация мифологического образа предстаёт тем самым обратимым процессом.

Ключевые слова: **современная татарская проза Башкортостана, Айдар Закиев, художественная модель мира, анималистический код, тюркская мифология, тотемные представления, аксиология**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного описания творчества младшего поколения татарских писателей Башкортостана. Айдар Закиев (р. 1983) – самый молодой из активно работающих сегодня прозаиков региона, однако его тексты осмыслены преимущественно в жанре литературно-критического отклика. Наиболее развёрнутым остается статья Р. Сулейманова, отметившего смысловую ёмкость рассказов А. Закиева и место в них социальной проблематики: критик первым указал и на то, что заглавие сборника «Пчела с крыльями бабочки» представляет собой поэтический троп, вынесенный в сильную позицию текста [1, с. 24–25]. Академическое описание творчества писателя ограничивается разделом восьмого тома «Истории татарской литературы». Там отмечены целостность живой и неживой природы в ранних рассказах, трагическое восприятие её нарушения и создаваемая в этой прозе хаотическая модель мира [2, с. 656].

Мифологические образы и символы в литературах народов Урало-Поволжья изучаются достаточно активно, в том числе как средство раскрытия ценностных оснований национального бытия [3, с. 2574–2575], однако анималистическая образность рассматривается при этом преимущественно в аспекте тематики и характерологии. Между тем в татарской прозе Башкортостана она устойчива и переходит от автора к автору: волк появляется у С. Хафизова и З. Мурсиева, журавль и лошадь – у Х. Исмагилова [2, с. 649, 663], что позволяет говорить не об индивидуальном приёме, а о сквозной особенности региональной прозы. Как самостоятельный структурный принцип, организующий художественную модель мира, эта образность до настоящего времени не описывалась.

Объектом исследования является проза Айдара Закиева, предметом – анималистический код как средство построения художественной модели мира. Цель исследования – выявить принципы, по которым образы животных организуют художественную модель мира в прозе указанного автора.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: описать способы введения анималистических образов в текст; определить их функции; проследить изменение позиции, с которой ведётся повествование о животном; соотнести полученные наблюдения с тотемистическими представлениями тюркских народов.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые на материале рассказов А. Закиева описаны функции анималистической образности, установлен инвертированный характер оппозиции «человек – зверь», показана связь этой инверсии с тотемистическими представлениями тюркских народов.

Теоретическая значимость: полученные наблюдения корректируют устойчивое представление о том, что мифологический пласт в прозе XXI века только убывает: материал А. Закиева показывает, что образ, утративший сакральное содержание в одних текстах, способен вернуть его в других, а значит, движение здесь идёт в обе стороны.

Практическая значимость: материал статьи может войти в раздел о младшем поколении писателей при подготовке нового обзора татарской литературы Башкортостана, а предложенное описание трёх функций анималистической образности пригодно как рабочая схема при анализе других авторов региона на семинарах по литературе тюркских народов.

Методологической основой работы является структурно-семиотический подход к описанию модели мира, дополненный мифопоэтической методикой и сравнительно-типологическим методом. Теоретическую базу составили положения о бинарных оппозициях как основании мифопоэтической модели мира [4, с. 204], представления о литературных архетипах как о трансформированных мифологических схемах [5, с. 3], определение события художественного текста как пересечения персонажем границы семантического поля [6, с. 282], труды о национальных образах мира, где полная зависимость кочевника от стада объясняет «ощущение внутреннего родства с животными», и восходящее к нему обожествление животных в фольклоре [7, с. 124–125], а также исследования тюркского мифологического пласта [8; 9] и актуальной мифологической традиции татар [10]. Достоверность результатов обеспечивается определённостью исходных методологических позиций, опорой на текст оригинала и сопоставлением наблюдений с данными фольклористики.

Материалом исследования послужили рассказы, представляющие разные повествовательные стратегии автора: «Пчела с крыльями бабочки» (“Күбәләк канатлы бал корты”) [11, с. 154–168], давший название второй книге писателя, «Две души» (“Ике җан”) [11, с. 98–130] и «В стране людей» (“Кешеләр илендә”) [12, с. 19–41], открывающий одноимённый сборник. Перевод фрагментов с татарского языка выполнен автором статьи.

Рассказ «Пчела с крыльями бабочки» строится вокруг образа, вынесенного в заглавие. Как отмечает Р.Х. Шаряфетдинов, «…в татарской литературе обращение к символике животного мира могло основываться на традициях суфийской символики таких образов, как мотылек, жук-аскет, бабочка и др., где лирический герой предстает перед читателем, как суфий, сгорающий в любви к Аллаху» [9, с. 22]. У А. Закиева этот символический пласт актуализируется иначе – формула заглавия восходит к известной характеристике боксёрского стиля, требующего от бойца лёгкости бабочки и разящего удара пчелы. Но если в исходной формуле оба сравнения относятся к разным сторонам мастерства, то у А. Закиева они сведены в один образ – в существо, которого не бывает. Именно эта невозможность оказывается смыслообразующей: стареющий боксёр Камал должен двигаться «легко, как бабочка с крыльями-лепестками, и жалить быстро и зло, как пчела» [11, с. 158], тогда как его тело уже разрушено.

Анималистический ряд не ограничен заглавием: мастерство боксёра передано образом дельфинов, ныряющих в морской волне [11, с. 157]. Но уже в момент нокдауна мир героя теряет устойчивость – прожекторы, отсчитывающие секунды рефери, и шумящая толпа вращаются вокруг него, как карусель [11, с. 160], а после травмы позвоночника решения относительно него принимают другие [11, с. 167]. Требование быть одновременно лёгким и разящим предъявляется телу, а не человеку – как только тело перестаёт соответствовать этому требованию, герой оказывается лишним.

Наиболее последовательно код реализован в рассказе «В стране людей», где значительная часть текста дана с позиции волка, попавшего в питомник для отловленных собак [12, с. 19–21]. Экспозиция дана уже изнутри этого мира: «В клетках собачьей тюрьмы – обычная жизнь» [12, с. 19]. Животное становится тем самым не объектом изображения, а субъектом восприятия, и человеческий мир предстаёт извне – как чужое и враждебное пространство.

Обращение к образу волка не исчерпывается сюжетной мотивировкой. Древнейшим тотемным животным пратюрков Л.Н. Гумилев называет именно волка [8, с. 325], а в тюркской традиции он возводится к культу предков и осмысляется как животное божественной природы [10, с. 67].

Существенно, что в новейшей прозе образ трансформируется разнонаправленно. Он способен превращаться из покровителя рода в источник жестокости: в повести Н. Гиматдиновой «Волчья кровь» напоенный волчьей кровью мальчик со временем становится мстительным и злобным человеком [10, с. 193]. У А. Закиева движение обратное – волк сохраняет благородную семантику, а жестокость закрепляется за человеком: устраивают бои, делают ставки и убивают ради заработка именно люди [12, б. 30–31], тогда как животное за весь рассказ не совершает ни одного нападения. Заглавие получает при этом обратный смысл, поскольку человечность в «стране людей» сохраняют лишь те, кто сближен с животным миром, – мальчик Васил и ветеринар. Возвращение волка в лес и прощание отпустившего его человека, обращённое одновременно к зверю и к лесу, замыкают композицию и переводят сюжет из социального регистра в этический. Показательно, что лес на это прощание не отвечает: «Мрачный, безучастный, тёмный лес не отозвался» [12, с. 40]. Пространство, оказавшееся единственным убежищем, остаётся при этом независимым от человека и не превращается в идиллию.

Бинарная оппозиция, лежащая в основании мифопоэтической модели мира [4, с. 204], у А. Закиева не снимается, а переворачивается – этическим полюсом становится звериное. Тотемное представление здесь сохраняется, возвращаясь к своей исходной охранительной функции.

В рассказе «Две души» тот же код переносится на детей. Воспитанники детского дома описаны через сравнения с животными, в бегстве героя устойчиво возникает мотив преследуемого зверя, а угрожающие ему взрослые получают звериные характеристики – от вытатуированного на предплечье оскаленного волка, готового броситься, до медвежьих, поросших шерстью рук на руле [11, с. 103, 107]. Бегство брата и сестры воспроизводит при этом трёхчастную сюжетную схему, средним звеном которой оказывается пребывание персонажа в чужом мире, а крайними – уход и возвращение [13, с. 204]. В литературе Нового времени такая схема сохраняет связь с архетипом посвятительных испытаний, проходящих в лесу, в контакте с враждебными силами [5, с. 21].

Такое распределение образов обнаруживает единый принцип: анималистический код маркирует у А. Закиева не природу персонажа, а его место в отношениях между людьми. Звериное равно приложимо к жертве и к преследователю, и конфликт держится именно на этой паре, тогда как оппозиция «человек – животное» отходит на второй план.

Проведённый анализ позволяет выделить три функции анималистической образности. Первая из них, характерологическая, реализуется на уровне портрета и речевой характеристики: звериное сравнение заменяет прямую авторскую оценку, благодаря чему повествование сохраняет внешнюю нейтральность при однозначности этической позиции.

Вторая, аксиологическая, превращает животное в меру человечности: отношение персонажа к зверю работает как проверка, определяющая его место в ценностной системе текста. Показательно, что и в академической характеристике прозы А. Закиева типология героев открывается группой тех, кто губит животных, а замыкается теми, кто сохранил человеческие качества [2, с. 657]. Механизм действует и в обратном направлении – выходящих на бой боксёров повествователь называет гладиаторами [11, с. 166], уравнивая ринг с ареной собачьих боёв: в обоих случаях зрелище организовано ради заработка, а участник поединка, человек он или зверь, лишён права распоряжаться собственной судьбой.

Третья функция, структурообразующая, обнаруживает себя в композиции: анималистический образ занимает сильные позиции текста – заглавие, зачин и финал в рассказе «В стране людей» определяет и субъектную организацию повествования. Перемещение персонажа между «страной людей» и лесом есть пересечение семантической границы, которое и составляет событие художественного текста [6, с. 282].

Сопоставление трёх рассказов обнаруживает движение приёма: в «Пчеле с крыльями бабочки» анималистическое присутствует как метафора, вынесенная в заглавие, в «Двух душах» – становится сквозным мотивом, распределённым между персонажами, а в «Стране людей» животное получает собственную точку зрения, и код переходит на уровень нарративной организации. Прослеживается, таким образом, последовательное углубление приёма – от тропа к структуре.

Проведённый анализ показывает, что анималистическая образность в прозе А. Закиева обнаруживает свойства не тематического, а конструктивного порядка. Она удерживает за собой сильные позиции текста и распределяет между персонажами ценностные роли, следовательно, перед нами код, по которому выстраивается модель мира писателя, а не круг мотивов, связанных с природой. В таком ракурсе творчество этого прозаика прежде не рассматривалось, и предпринятое описание впервые соотносит его художественную систему с тотемистическими представлениями тюркских народов.

Наиболее существенным для теории литературы оказывается наблюдение над судьбой мифологического образа. Утрата сакрального содержания, которую принято описывать как одностороннее движение, на материале А. Закиева обратима – волк возвращает себе охранительную семантику там, где новейшая проза чаще переводит его в отрицательный регистр. Наблюдения такого рода применимы в вузовских курсах по литературам народов России, а выделенные функции анималистической образности могут служить рабочей схемой при анализе произведений других авторов региона.

Исследование позволяет сформулировать следующие положения.

Во-первых, образы животных в рассмотренных рассказах не сводятся ни к фону, ни к природоохранной тематике: они характеризуют персонажа, задают ценностную шкалу и организуют композицию, а их совокупное действие формирует модель мира писателя.

Во-вторых, ценностная шкала в этой модели задаётся не принадлежностью персонажа к человеческому роду, а тем, какое место он занимает в отношениях между людьми, – кто распоряжается чужой судьбой, а кто её лишён. Звериное закрепляется одновременно и за беззащитным, и за хищным, вследствие чего медведь и волк характеризуют преследователя, а бабочка, пчела и собака – того, кто уязвим; лес же приобретает значение единственного убежища.

В-третьих, тюркское тотемное представление о волке удерживается в прозе А. Закиева в исходном, охранительном значении, что отличает его тексты от тех произведений новейшей прозы, где мифологический образ переводится в отрицательный регистр.

В-четвёртых, приём обнаруживает внутреннюю динамику – от тропа к нарративной структуре, что позволяет рассматривать прозу А. Закиева как закономерное звено в развитии татарской литературы Башкортостана начала XXI века.

Дальнейшее развитие темы связано с расширением материала. Сопоставление анималистического кода А. Закиева с образами волка у С. Хафизова и З. Мурсиева, журавля и лошади у Х. Исмагилова позволит проверить, является ли выявленная инверсия индивидуальной особенностью писателя или общей чертой татарской прозы Башкортостана, а сопоставление с башкирской прозой того же периода даст возможность определить, насколько эта черта обусловлена региональным литературным контекстом.

Статья адресована исследователям литератур народов России и тюркоязычных литератур, специалистам по региональным литературным процессам, преподавателям вузов, аспирантам и студентам филологических направлений подготовки.

Библиографический список

1. Сөләйманов Р. Бал корты канат каккында (Язучы Айдар Зәкиев иҗатына бер караш). *Тулпар.* 2022; № 3: 24–25.
2. Фазлетдинов И.К., Хәлиуллина А.Г., Сөләйманова Д.Д., Сәйфулина Ф.С. Башкортстан татар әдәбияты. *Татар әдәбияты тарихы: сигез томда.* Казан: Фолиант, 2021; Т. 8: 612–689.
3. Халиуллина А.Г., Галина Г.Г. Нравственные ценности народа в повести современного башкирского прозаика Мунира Кунафина «Плыл по океану рыжий остров». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, Выпуск 8: 2571–2576.
4. Топоров В.Н. *Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического.* Москва: Прогресс – Культура, 1995.
5. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах.* Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1994.
6. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста.* Москва: Искусство, 1970.
7. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца.* Москва: Институт ДИ-ДИК, 1999.
8. Гумилев Л.Н. *Древние тюрки.* Москва: Клышников, Комаров и К°, 1993.
9. Шаряфетдинов Р.Х. Мифопоэтические образы животного мира как отражение картины мира тюркских народов в современной татарской литературе. *Наука и школа.* 2024; № 3: 18–28.
10. Давлетшина Л.Х. *Татарская проза рубежа XX–XXI веков в контексте актуальной мифологической традиции.* Диссертация … доктора филологических наук. Казань, 2021.
11. Зәкиев А. *Кубәләк канатлы бал корты: повестьлар, хикәяләр.* Уфа: Китап, 2017.
12. Зәкиев А. *Кешеләр илендә: хикәяләр, юмореская лар, парчалар.* Уфа: Китап, 2006.
13. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. *Теория литературы: в 2 т. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика.* Москва: Академия, 2004; Т. 1.

References

1. Sələjmanov R. Bal korty kanat kakkanda (Yazuchy Ajdar Zəkiev iҗatyna ber karash). *Tulpar.* 2022; № 3: 24-25.
2. Fazletdinov I.K., Həliullina A.G., Sələjmanova D.D., Səjfulina F.S. Bashkortstan tatar ədəbiyaty. *Tatar ədəbiyaty tarihy: sigez tomda.* Kazan: Foliant, 2021; T. 8: 612-689.
3. Haliullina A.G., Galina G.G. Nravstvennye cennosti naroda v povesti sovremennogo bashkirskogo prozaika Munira Kunafina «Plyl po okeanu ryzhij ostrov». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, Vypusk 8: 2571-2576.
4. Toporov V.N. *Mif. Ritual. Simvol. Obraz: issledovaniya v oblasti mifopo`eticheskogo.* Moskva: Progress – Kul'tura, 1995.
5. Meletinskij E.M. *O literaturnyh arhetipah.* Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1994.
6. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta.* Moskva: Iskusstvo, 1970.
7. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira. Evraziya – kosmos kochevnika, zemledel'ca i gorca.* Moskva: Institut DI-DIK, 1999.
8. Gumilev L.N. *Drevnie tyurki.* Moskva: Klyshnikov, Komarov i K°, 1993.
9. Sharyafetdinov R.H. Mifopo`eticheskie obrazy zhivotnogo mira kak otrazhenie kartiny mira tyurkskih narodov v sovremennoj tatarskoj literature. *Nauka i shkola.* 2024; № 3: 18-28.
10. Davletshina L.H. *Tatarskaya proza rubezha XX-XXI vekov v kontekste aktual'noj mifologicheskoj tradicii.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2021.
11. Zəkiev A. *Kybələk kanatly bal korty: povest'lar, hikəyalər.* Ufa: Kitap, 2017.
12. Zəkiev A. *Keshelər ilendə: hikəyalər, yumoreskalar, parchalar.* Ufa: Kitap, 2006.
13. Tamarchenko N.D., Tyupa V.I., Brojtman S.N. *Teoriya literatury: v 2 t. Teoriya hudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya po`etika.* Moskva: Akademiya, 2004; T. 1.

Статья поступила в редакцию 09.09.26

УДК 821.161.1

Chen Longjia, *doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Nangang District, Harbin, China), E-mail: wanwanlixianji@163.com*

CHINESE IMAGES IN V.O. PELEVIN'S NOVEL "CHAPAYEV AND PUSTOTA". Viktor Pelevin is a unique postmodernist writer. His works are distinguished by captivating plots and profound philosophical ideas. His novels not only integrate postmodern techniques with traditions and combine classical culture with popular culture, but also blur the boundaries between reality and fiction, thereby constructing a myth of modern Russian literature. The images of China is a significant feature of Pelevin's. His writings either draw upon traditional Chinese culture to evoke an atmosphere of foreignness, incorporate Chinese mythology into the text, or utilize Chinese philosophy as the conceptual foundation of the novel. In the novel "Chapayev and Pustota", Pelevin not only depicts various attitudes of Russians toward Chinese culture, ranging from approval to rejection, but also draws on concepts from Chinese Buddhism to elaborate the argument that "the world is a mirage". The Chinese imagery in Pelevin's novels represents a form of utopian fantasy. On the one hand, he uses these utopian Chinese images to subvert Soviet reality; on the other hand, he constructs a conceptual framework rooted in Chinese culture.

Keywords: **"Chapayev and Pustota", V.O. Pelevin, Chinese culture, Pustota, Buddhism**

Чэнь Лунцзя*, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: wanwanlixianji@163.com*

КИТАЙСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ «ЧАПАЕВ И ПУСТОТА» В.О. ПЕЛЕВИНА

Виктор Пелевин является уникальным писателем постмодернизма. Его произведения отличаются увлекательными сюжетами и имеют глубокие философские идеи. Его романы не только объединяют постмодернистские методы с традициями, но и сочетают классическую и массовую культуру, стирают грань между реальностью и виртуальностью, чтобы создать современные русские литературные мифы. Китайские образы являются важной особенностью произведений В.О. Пелевина. Его работы либо используют китайскую традиционную культуру для воссоздания климата чужбины, либо вводят китайские мифологии в тексты, либо используют китайскую философию в качестве основы мысли романа. В романе «Чапаев и Пустота» писатель не только демонстрирует позиции русских людей относительно китайской культуры: одобрение и возражение, но и обосновывает тезис "мир – мираж", используя китайскую буддийскую идею. Китайские образы в повести Пелевина являются утопическими фантазиями. С одной стороны, Пелевин использует утопические китайские образы для разрушения советской реальности. С другой стороны, писатель формирует свою идею, основанную на китайской культуре.

Ключевые слова: **«Чапаев и Пустота», В.О. Пелевин, китайская культура, пустота, буддизм**

Произведения В.О. Пелевина отличаются сложными сюжетами и философскими идеями, привлекая множество читателей. Его роман «Чапаев и Пустота» вышел в свет в 1996 году и сразу обрел популярность в российском литературном мире. Сюжет романа включает, прежде всего, испытания героя Петра Пустоты в двух мирах – советской России в 1919 году и Москве начала 1990-х годов. В советской России Петр был поэтом-декадентом, служил ординарцем и учеником у легендарного начдива Василия Чапаева на фронтах Гражданской войны. В глазах ординарца Петра психиатрическая больница в начале 1990-х годов – просто иллюзорный сон. Но в начале 1990-х годов Петр стал страдать шизофренией, его врач Тимур Тимурович пытался устранить его "раздвоение личности" с помощью групповой терапии. Для душевнобольного Петра советская Россия в 1919 году была иллюзией его раздвоения личности. Пелевин с помощью череды снов заставляет Петра постоянно перемещаться между двумя мирами и искать настоящую реальность и смысл бытия. Наконец, при помощи наставника Чапаева Петр понял, что различать реальный и иллюзорный миры не имеет смысла, так как все пустое, все просто продукты пустоты. В финале романа Петр, поправившись и выписавшись из больницы, следует за своим наставником Чапаевым во Внутреннюю Монголию, которая является символом пустоты.

Генис А. назвал произведение Виктора Пелевина «Чапаев и Пустота» «первым в России настоящим дзэн-буддистским романом» [1, с. 230]. Это роман сочетает в себе миф о советском герое и буддийскую концепцию пустоты в современной российской реальности, стремясь тем самым деконструировать героический миф и переосмыслить смысл современной жизни. Этот роман не только включает в себя символы китайской культуры и понятие пустоты с точки зрения дзэн-буддизма, но и через полемику между Петром и психиатром Тимуром Тимуровичем показывает два противоположных взгляда на китайскую культуру в российском обществе – одобрение и возражение.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в произведениях В.О. Пелевина содержится много китайских образов, включая философию Лао-цзы и Чужуан-цзы, идею буддизма, народные сказки, мифы и легенды, а также традиционные обычаи. По мере углубления отношений между двумя странами и развития литературно-культурных обменов эти перемены стали неизбежно отражаться в литературных текстах. Поэтому изучение образов в романе Пелевина имеет большое значение, т. к. китайская культура в рассматриваемом произведении зависит от современного российского восприятия китайской культуры, отражает обмены и взаимное познание китайской и российской культур.

Цель данной статьи – исследовать метафоризацию китайских образов в романе «Чапаев и Пустота» Пелевина, используя теорию имагологии в рамках сравнительного литературоведения.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить китайские элементы в романе «Чапаев и Пустота»;

2) выявить метафоры, способствующие созданию китайских образов;

3) исследовать роль китайских образов в романе;

4) раскрыть трансформацию и ошибочное толкование китайских образов в романе Пелевина.

Научная новизна исследования заключается в том, что автор проанализировал китайские артефакты, рассказы и идеи, рассмотрел различные воззрения на китайскую культуру с точки зрения имагологии в рамках сравнительного литературоведения.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что для анализа логики формирования образов Китая в постмодернистском контексте использовалась теория имагологии. Работа вносит свой вклад в дальнейшее развитие сравнительного литературоведения, культурологии.

Практическая значимость состоит в том, что сравнительный анализ реального изображения Китая в русской литературе позволяет определить, какие образы и понятия китайской культуры закреплены в российском общественном сознании, выявить и устранить неверное понимание и трансформацию китайских культурных ценностей в русском языком сознании, тем самым способствуя более объективному межкультурному диалогу между двумя народами.

I. Два взгляда на китайскую культуру: одобрение и возражение

Китайский учёный Чжоу Нин классифицирует российские представления об образах Китая, выделяя три этапа: «Страна Философов (XVIII век), Гнилая Империя (с XIX века по первую половину XX века) и Братская Страна (конец XX века)» [2, с. 256]. Хотя восприятие Китая в России можно действительно в целом разделить на три этапа, это позиция не была полностью статичной, то есть на одном этапе могли существовать разные взгляды на Китай. Так, например, в XIX веке И.А. Гончаров характеризовал Китай как умирающий и отсталый, в то время как Л.Н. Толстой высоко ценил философию Лао-цзы и китайскую философию доциньской эпохи. Будучи писателем, знакомым с китайской культурой, Пелевин в романе «Чапаев и Пустота» через диалог героя Петра с психиатром Тимуром Тимуровичем демонстрирует два противоположных взгляда на Китай: одобрение и возражение.

Герой романа Петр, несомненно, предпочитал китайскую культуру. В начале 1990-х годов Петр как поэт-декадент интересовался китайской культурой и очень хорошо знал ее. Следующие факты это подтверждают: во-первых, в литературном кабаре «Музыкальная табакерка», Петр сразу определил по вкусу жанжу – плохую китайскую водку из гаоляна. Во-вторых, когда Чапаев с помощью личной шашки показал Петру призрачный образ Ленина, она вызвала у Петра интерес, он подробно обозрел её внешнюю форму и сразу пришел к выводу, что это была не шашка, а китайский меч. Следовательно, Петр сам хорошо знаком с китайской культурой и любит её.

Наконец, написанные Петром стихи также свидетельствуют о том, что его интересует китайская культура. Когда Петр пришёл в «Музыкальную табакерку», он встретился с поэтом В. Брюсовым, который всегда считал Петра странным человеком, так как свои стихи Петр посвящал лошадям, императорам и Китаю. Петр пытался объяснить Анне, военнослужащей, смысл назначения поэзии. По мнению Петра, человек всегда перемещается по одному пространству, и это пространство – он сам. Петр называл стихи «песнями царства Я». Но после общения с учителем-наставников Чапаевым взгляды Петра изменились. Он пришел к убеждению, что это пространство деятельности больше нельзя называть «Я», его следовало бы именовать «У». Петр так объяснил значение «У»: «Просто в Китае было такое царство с названием из одной буквы – У. Меня это всегда удивляло. Понимаете, иногда говорят – у леса, у дома, а тут просто – у. Как будто это указание на что-то такое, где уже кончаются слова, и можно только сказать – у, а у чего именно – нельзя» [3, с. 338]. На самом деле это каламбур. Китайские иероглифы 无 и 吴 передаются на русский язык одинаково, как «У». Но в Китае иероглиф 无 может означать «Пустоту» и произносится так же, как иероглиф 吴. С помощью древнего китайского царства «У» Петр подразумевал царство Пу-

стоты, то есть место, где уже кончаются слова. «Песни царства Я», по существу, «Песни царства Пустоты». Когда Петр был поэтом-декадентом, он думал, что все существует в себе. Но Петр, познакомившись с Чапаевым, пришел к мысли о том, что всё живет в пустоте, то есть все – мираж.

Петр в 1919 году любил и высоко ценил китайскую культуру, поэтому стал чужим для других поэтов. Предпочтение, отданное китайской культуре, оказало большое влияние на Петра в начале 1990-х годов. По мнению психиатра Тимура Тимуровича, любовь к китайской культуре привела к его болезни. В медицинском диагнозе Петра говорилось, что он был госпитализирован из-за неспособности адаптироваться к новому обществу. Он постоянно искал связи с тенями исчезнувшего мира, которые не существовали. В начале 1990-х годов СССР распался, у Петра развилась шизофрения, поскольку он не смог приспособиться к изменениям в обществе.

Объясняя Петру о том, как перемены влияют на человека, Тимур Тимурович сказал: «В жизни человека, страны, культуры и так далее постоянно происходят метаморфозы. Иногда они ... принимают очень резкие формы – как сейчас. И вот именно отношение к этим метаморфозам определяет глубинную разницу между культурами» [3, с. 47–48]. В начале 1990-х годов распад СССР сопровождался сильными изменениями. Тимур Тимурович считал, что большинство советских граждан, как западные люди, позитивно восприняли эти кардинальные перемены. Однако китайская культура отличается, она пассивно подходит к переменам. Мировоззрение китайцев построено на том, что мир деградирует. По мнению Тимура Тимуровича, одна из причин болезни Петра в том, что он предпочитал китайскую культуру. Петр под ее влиянием рассматривал прошлое как идеальный эталон, боялся изменений и всего нового. Итак, когда Петр столкнулся с изменениями, произошедшими в советском обществе, он воспринял их пассивно. Это привело к тому, что Петр лишился способности адаптироваться к новой реальности, отдалился от общества.

Тимур Тимурович отрицал китайскую культуру. Он считал, что китайский дух бесполезный, и стоит поучиться европейской культуре, так как, в соответствии с ней, идеал не существует в прошлом, а устремлен в будущее. Это сразу же наполняет существование смыслом. По мнению Тимура Тимуровича, вера в классическую китайскую ментальность лишает будущего, приверженность китайской культуре привелась к трагедии в жизни Петра. Петр должен идти по другому пути, по которому идёт Европа. Тимур Тимурович отрицал китайскую культуру, учился у европейской. Однако его взглядов Петр не разделял. По мнению Петра, мир деградирует, это вообще свойственно человеческой культуре. Петр презирал нормы современного общества, отказывался воспринимать действительность и шел на сделку с собственной совестью. Иными словами, Петр не выбрал европейский путь, на который уже столько лет пытается встать Россия. Петр полагал, что эти так называемые “прогрессивные” люди ловко приспосабливаются к переменам общества, причина в том, что эти перемены именно ими самими и создались. Поэтому Петр считал этот так называемый прогресс ложным.

Представление Тимура Тимуровича о Китае сформировалось не в конце 1990-х годов, но восходило к взглядам некоторых российских интеллектуалов XIX века, видевших в Китае «гнилую империю». В XIX веке некоторые российские философские школы, симпатизировавшие западноевропейским идеям, рассматривали Китай как негативный пример для развития стран. Они полагались, что «в Китае символ многочисленных зол: общество безбожное, бездуховное (если они само были религиозными), застывшее и неподвижное (если они верили в технический прогресс) или же тираническое и деспотическое (если они были нерелигиозными борцами за свободу)» [4, с. 66]. Даже другие противники западных систем считали, что Китай – это застывшего общество.

Западник Н.Я. Данилевский заметил, что «Запад и Восток, Европа и Азия представляются нашему уму какими-то противоположностями, полярностями. Запад, Европа составляют полюс прогресса, неустанного усовершенствования, непрерывного движения вперед; Восток, Азия – полюс застоя и косности, столь ненавистных современному человеку» [5, с. 88]. Данилевский рассматривал косный и застывший Китай как антитезу европейскому прогрессу. Русский мыслитель и философ В. Соловьёв в статье «Китай и Европа» также выражал схожие взгляды. Он анализировал китайские брачные обычаи, ритуалы жертвоприношения и уклад семейной жизни и сделал вывод, что китайские традиции патриархата и почитания предков свидетельствуют о том, что Китай глубоко укоренился в прошлом. Патриархат требует от потомков совершенного подчинения старшим, а почитание предков обязывает их сохранять и соблюдать нормы поведения, установленные в былые времена. Эти устои связывают грядущие поколения с миром прошлого. Анализируя философию Лао-цзы и учение Конфуция, Соловьёв отмечает, что эти две философские школы олицетворяют идеал разными путями, но они следуют одной и той же логике, а именно – идеал китайцев – в прошлом. Соловьёв считал, что патриархат, почитание предков и философия Лао-цзы и Конфуция составляют основу китайского консерватизма. Поэтому у Китая нет будущего, его идеалы укоренены в прошлом.

Впрочем, хотя В. Соловьёв, как и Тимур Тимурович, полагал, что Китай ищет свои идеальные образцы в прошлом, он, как Петр, отвергал идею европейского прогресса. «С прошлого столетия получило значение в Европе представление о прогрессе как основанном на безусловно отрицательном отношении к прошедшему, к традиционному порядку... А в таком случае мнимый прогресс человечества не только потеряет существенную опору в действительной жизни, но и совершенно утратит всякий определенный идеал будущего» [6, с. 399]. По мнению его, это ложный прогресс. Соловьёв правильно предвидел последствия этого ложного прогресса: народ утратит веру, а лишенное веры общество неизбежно погрузится в хаос. Пелевин также изображает это явление в романе: соседи Петра по палате вели жизнь, полную безудержного пьянства, наркомании и беспорядка, теряя собственное «Я» в погоне за западной культурой.

Петр и Тимур Тимурович, по сути, олицетворяют два представления в России о китайской культуре. По мнению Тимура Тимуровича, Китай – отсталая и косная империя – приходит в упадок. Это радикальное представление на китайскую культуру, по сути, полностью отрицает китайскую культуру. Но Петр увлечен именно китайской культурой и рассматривает ее как оружие для противостояния западному пути развития, это представление демонстрирует идентификацию с китайской культурой.

II. Деконструкция реальности: идея «Пустоты» в китайском буддизме

Интерес Пелевина к буддизму возник в детстве, когда в СССР был широко распространён атеизм, поэтому трудно было найти книги на религиозную тему. Чтобы способствовать более глубокому воспитанию в духе атеизма, учители требовали от учеников в специальной библиотеке читать религиозные книги, в том числе посвященные даосизму и буддизму. Читая книги о буддизме, Пелевин думал, что «советская власть и была попыткой спроецировать предполагаемый небесный порядок на Землю. Так вот, буддизм был полностью вне этого порочного круга, и в этом было что-то странно волнующее и успокаивающее» [7]. Чтобы глубже постичь суть буддизма, в зрелом возрасте Пелевин посещал знаменитые буддийские монастыри в таких странах, как Южная Корея, Китай, Япония, Непал и Бутан. Именно поэтому буддийская философия содержится во многих его произведениях.

В ранний период творчества Пелевина его работы уже содержат некоторые черты буддизма, например «Омон Ра» (1992), «Жизнь Насекомых» (1993), «Желтая Стрела» (1994). Но в романе «Чапаев и Пустота» Пелевин ставит буддийскую мысль в центр повествования, делая её основой философской структуры романа. Пелевин в романе «Чапаев и Пустота» использует буддийскую идею «Пустоту» для создания иллюзорного мира, чтобы деконструировать реальность. Но концепция «Пустота» в романе отличается от буддизма. Пелевин переосмысливает и перерабатывает буддийскую идею пустоты, наполняя это понятие новым содержаниям. Это концепция содержит уникальные социальные реалии и культуру России и сочетается с постмодернистским нигилистическим оттенком.

Сюжет романа «Чапаев и Пустота» строится на тезисе, что мир – мираж. На самом деле, описывая испытания героя, связанные с его лечением, Пелевин истолковывает, что такое «Пустота». В начале романа цитируются стихи под названием «Чингисхан». Содержание стихотворения затрагивает именно тот вопрос, который давно озадачивал Петра: где я есть? Иными словами, он пытается решить проблему бытия самой личности, собственного существования, учитель-наставник Чапаев попытался с помощью ряда вопросов о бытии просветить, открыть истину: различий между реальностью и иллюзией нет, так как в мире – всё пустота, а сам мир – мираж. Но, выслушав ответы Чапаева на собственные вопросы, Петр пришел к парадоксальному выводу: личное сознание существует внутри собственного сознания. Очевидно, на тот момент герой не был еще до конца излечен Чапаевым.

В 1919 году Петр был политкомиссаром Красной армии, тогда он воспринимал психиатрическую больницу 1990-х годов, как сон. Чтобы вылечить Петра, учитель поведал ему притчу «Сон Чжуан Чжоу о бабочке», пытаясь показать, что пространство и время 1919 года и 1990-х годов одно и то же. Мир – мираж, поэтому пространство и время 1919 года и 1990-х годов по сути своей являются иллюзорными и несуществующими в реальности. Китайская притча «Сон Чжуан Чжоу о бабочке» взята из произведения «Чжуанцзы·Ци У Лунь», которое написан Чжуан Чжоу в период Сражающихся царств. Но притча, поведанная Чапаевым, не совсем совпадает с китайской версией. Пелевин в романе так писал: «Знавал я одного китайского коммуниста по имени Цзе Чжуан. Ему часто снился один сон – что он красная бабочка, летающая среди травы. И когда он просыпался, он не мог взять в толк, то ли это бабочке приснилось, что она занимается революционной работой, то ли это подпольщик видел сон, в котором он порхал среди цветов. Так вот, когда этого Цзе Чжуана арестовали в Монголии за саботаж, он на допросе так и сказал, что на самом деле он бабочка, которой все это снится» [3, с. 248–249].

В конце концов, китайского коммуниста Цзе Чжуан насильно разбудили, но Чапаев не хотел поступать так же с Петром. Ведь пробуждение Петра означало лишь переход от одного ужасного сна к другому. Когда удалось пробудить Петра в 1919 году, он проснулся в психиатрической больнице 1990-х годов, но вылечившись, он проснулся в ужасном сне комиссара Красной армии. В обоих случаях нет принципиальной разницы, так как для отрицания реальности достаточно одного сна. Но Чапаев хотел убедить Петра в том, что реальность не существует, мир – мираж, мир существует в пустоте. Поэтому конечной целью Чапаева было не разбудить Петра, а дать ему понять, что всё происходящее с ним – это пустота.

Но по мнению Чжуанцзы в произведении «Чжуанцзы·Ци У Лунь», Цзе Чжуан и бабочка совершенно разные. Чужуанцзы называет его переживание превращением вещей. Здесь превращение вещей значит, что Чжуан Чжоу и бабочка слились воедино, то есть человек слился с природой. Хотя в начале притчи Чжу-

анцзы не делал различия между сном и реальностью, он не поддался нигилизму, в конечном счете он утвердил различие между собой и бабочкой, назвав это явление «превращение вещей». В философии Чжуанцзы небо, земля и человек должны быть гармонично едины, и эта гармоничная целостность есть гармоничное единство человека и природы. Человек и природа изначально едины, однако различные установки и нормы сковали человеческую природу, не позволяя ей развиваться в соответствии со своим естеством, поэтому необходимо разорвать всевозможные ограничения, чтобы в конечном итоге достичь состояния «единства неба и человека». Чжуанцзы переходил от реальности в иллюзорный мир и в конечном счете возвратился к реальности. Однако версия Пелевина «Сон Чжуан Чжоу о бабочке» отличается от Чжуанцзы. Пелевин отрицает реальность и иллюзию, чтобы отрицать существование всех вещей, и тем самым Петр колеблется между реальностью и иллюзией, впадая в нигилизм.

Притча «Сон Чжуан Чжоу о бабочке», которую Чапаев рассказывал, не в полной мере убеждает Петра, так как он не по-настоящему уверен в том, что мир – мираж. Чтобы помочь Петру полно понять суть того, что такое пустота, Чапаев переносил его в тайное пространство загробного мира, владение Унгерна. Чапаев наделся на то, что через посещение владения Унгерна Петр может познавать истину о пустоте. Имя Унгерн сочетают имена швейцарского психолога Юнга и российского военачальника времён Гражданской войны, генерала-лейтенанта Белой армии, видного деятеля Белого движения на Дальнем Востоке Унгерна. Унгерн мечтал создать Срединное государство с центром в Монголии, подобно империи Чингисхана. В романе «Чапаев и Пустота» Юнгерн символизирует монгольский буддизм. Пелевин сочетает два имени для того, чтобы с помощью психоанализа всесторонне раскрыть Петру понятие пустоты.

После посещения владения Унгерна состояние Петра улучшилось, но он вылечился не окончательно. Наконец, испытания самого Чапаева позволяли Петру прийти к полному пониманию понятия пустоты. «Чапаев более конкретно, силою глиняного пулемета помогает Петру понять, что мир есть наша иллюзия, даже глиняный пулемет есть иллюзия» [9, с. 235]. В романе Чапаев не только был наставником Петра, но и владельцем глиняного пулемета, иными словами, символом Будды. Первая встреча Петра с Чапаевым была мистичной: Чапаев внезапно возник в комнате его однокурсника Емельяна, Петр даже не заметил, когда он вошел. Более того, когда Петр впервые увидел броневик Чапаева, его смотровые глазки напомнили ему глаза Будды. В романе впервые о глиняном пулемете упоминается, когда Петр прибыл во владение барона Унгерна. Унгерн посоветовал Петру, что прежде чем Чапаев воспользуется глиняным пулеметом, прийти во Внутреннюю Монголию, то есть войти в пустоту. Если Чапаев воспользуется глиняным пулеметом, всё исчезнет, включая пустоту. В конце романа ещё раз упоминается глиняный пулемет, который на самом деле является мизинцем Будды Ангама. До рождения Будды Дипанкара и Будды Шакьямуни, Будда Ангама уже существовал. Будда Ангама никогда не объяснялся, только указывал на вещи мизинцем своей левой руки, и их истинная природа сразу же проявлялась. Он указывал на гору и реку – гора и река пропадали. Потом Будда Ангама указал мизинцем на себя самого и после этого исчез, только остался этот левый мизинец. Чапаев нашёл этот мизинец в монгольском монастыре. В конце романа Петр в 1900-х годах выписался из больницы и снова встретил Чапаева. «Чапаев совершенно не изменился, только его левая рука висела на черной полотняной ленте. Кисть руки была перебинтована, и на месте мизинца под слоями марли угадывалась пустота» [3, с. 397–398]. Это подтверждает, что Чапаев есть Будда Ангама. Иными словами, Будда Чапаев сам в себе содержал идею о том, что мир – это мираж. Именно после того, как Чапаев воспользовался мизинцем Будды, Петр полно постиг концепцию пустоты.

В конце романа Петр выписался из больницы, и вместе с Чапаевым отправился во Внутреннюю Монголию, которую мечтал посетить. Тогда дух и мысль Петра принципиально изменились, он больше не искал реальности, выйдя за ее пределы. Петр постиг подлинную истину реальности: никакой реальности на самом деле не существует, а суть реальности – в пустоте. Когда Петр осознал это и вступил во Внутреннюю Монголию, реальный мир тоже исчез, тем самым Пелевин достиг своей цели.

Но понятие пустоты в романе В. Пелевина отличается от буддизма, в котором оно очень сложное. Разные школы в разный период по-разному понимают это понятие. Дзэн-буддизм является главной школой китайского буддизма, соединяет индийское учение Махаяны с традиционной культурой и философией Китая, включая даосизм. По сути, дзэн-буддизм – китаизированный буддизм. В дзэн-буддизме понятие «пустота» не значит сущность, ещё не отрицает всех и всё, наоборот, содержит сущность и пустое. Дзэн-буддизм выступает против полного отрицания реальной жизни, подчеркивая, что необходимо вернуться к реальности и воплотить идеальное состояние бытия в повседневной жизни. В дзэн-буддизме описываются три этапа познания пустоты. Первый этап, до начала изучения дзен горы – это горы, а вода – это вода. На втором этапе пришло первое понимание того, горы уже не горы, а вода уже не вода. На третьем этапе, после достижения просветления, горы – снова горы, а вода – снова вода. На первом этапе осознается существование вещи, то есть понимание того, что нужно видеть вещи обычным, поверхностным взглядом. На втором этапе осознается небытие, то есть сам Я и все вещи не имеют сущности, и для того, чтобы прийти к этому состоянию, часто отрицается все. “Пустота” в романе В. Пелевина подобна пониманию пустоты на втором этапе. Писатель рассматривает реальность как порождение сознания, после чего отрицает существование всех вещей в этой реальности, сводит всё к небытию. По сути, он принимает идею о том, что мир – мираж. Это радикальное отрицание в конечном счете приводит Петра к состоянию нигилизма. Но понятие пустоты в дзэн-буддизме охватывает как бытие, так и небытие, это именно третья стадия, о которой говорилось выше. Дзэн-буддизм делает акцент на обретении освобождения в реальной жизни и отвергает тезис “мир – мираж”.

Из этого видно, что пустота в произведениях Пелевина отличается от пустоты в буддизме. “Пустота” у В.О. Пелевина включает в себя элементы постмодернизма. Сам постмодернизм демонстрирует сильную склонность к нигилизму, отвергает все устоявшиеся ценности. После выхода в свет романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» (1862) нигилизм получил широкое распространение в России. В этом контексте нигилизм понимается как течение, возникшее в России в конце 1850-х годов и характеризующееся отрицанием и критикой существующего общественного строя. Нигилисты отстаивали разум и науку, критически оценивая любые явления, они отвергали любые авторитеты и религиозные догмы, скептически относились к традиционным гуманистическим ценностям и культуре, отрицали наличие какой-либо внутренней ценности или смысла. Нигилизм в современном российском обществе по своей сути подобен традиционному нигилизму XIX века. Однако современный нигилизм отрицает не только исторические и культурные традиции, но и саму жизнь и бытие. Таким образом, писатели постмодернизма пребывают в состоянии непрерывного бунта, они отрицают всё, даже самих себя, и это отрицание несет в себе отчетливую нигилистическую тенденцию.

Пелевин рассматривает реальность как продукт сознания, при этом отрицая существование самого сознания, тем самым он полностью отвергает бытие реальности, смысл жизни и ценность человеческого бытия, склоняется к нигилизму. Понятие “пустота” в дзэн-буддизме не имеет ничего общего с нигилизмом и отвергает представление о том, что мир – мираж, делая акцент на обретении освобождения в реальной жизни. В романе В.О. Пелевина концепция пустоты служит мощным оружием для деконструкции мифа о советском герое и реальности современной России, но, отвергнув всё, сам писатель не может найти жизненные цели. Как сказал С. Гурин, «в постмодернизме возможно только постоянное бегство, без веры и надежды на счастливый исход, только падение в пропасть» [10].

Проведенное исследование китайских образов в романе «Чапаев и Пустота» Пелевина позволяет сделать вывод, что они играют важную роль.

Во-первых, китайские элементы в романе можно разделить на две категории: представление о китайской культуре и использование китайской культуры. Восприятие китайской культуры Петром и доктором Тимуром Тимуровичем, по сути, показывает отражение китайской культуры. А тезис “мир – мираж” демонстрирует философию китайского буддизма.

Во-вторых, китайская культура в романе понимается через призму российской и западной мыслей, поэтому отношение к китайской культуре представляется в виде бинарной оппозиции. Понятие пустоты у В. Пелевина отличается от китайского буддизма.

В-третьих, литературовед Даниэль-Анри Пажо выдвинул понятия “утопия” и “идеология”, глубоко их внедрил в имагологию сравнительного литературоведения. В соответствии с этой теорией, изображение Китая в романе передается, прежде всего, через утопические образы. Цель в том, что создать картину экзотической страны, отличной от собственной культуры, и тем самым служащей зеркалом, в котором отражаются собственные недостатки. С одной стороны, В.О. Пелевин с помощью воззрений Петра критикует слепое подражание Россией западному пути реформ, с другой стороны, писатель обращается к понятию пустоты в дзэн-буддизма, чтобы выразить собственные взгляды на реальность.

Библиографический список

1. Генис А. *Виктор Пелевин: Поле чудес.* Звезда. 1997; № 12.
2. Чжоу Н. *Межкультурные исследования: использование образа Китая в качестве метода.* Пекин: Коммерческое издательство, 2011.
3. Пелевин В.О. *Чапаев и Пустота.* Москва: Издательство «Вагриус», 1996.
4. Лукин А.В. *Медведь наблюдает за драконом. Образ Китая в России в XVII–XX веках*. Москва: Восток-Запад: АСТ, 2007.
5. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа.* Москва: Институт русской цивилизации, 2008.
6. Соловьёв В.С. *Избранное произведение.* Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1998.
7. Кропывьянский Л. *Интервью с Виктором Пелевиным.* Available at: http://pelevin.nov.ru/interview/o-bomb/ 1. html
8. Чжэн Ю. *Игра, дзен и постмодернизм: исследование постмодернистской поэтики Пелевина.* Пекин: Издательство «Народная литература», 2006.
9. Гурин С. *Пелевин между буддизмом и христианством.* Available at: https://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html

References

1. Genis A. *Viktor Pelevin: Pole chudes.* Zvezda. 1997; № 12.
2. Chzhou N. *Mezhkul'turnye issledovaniya: ispol'zovanie obraza Kitaya v kachestve metoda.* Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2011.
3. Pelevin V.O. *Chapaev i Pustota.* Moskva: Izdatel'stvo «Vagrius», 1996.
4. Lukin A.V. *Medved' nablyudaet za drakonom. Obraz Kitaya v Rossii v XVII-XX vekah*. Moskva: Vostok-Zapad: AST, 2007.
5. Danilevskij N.Ya. *Rossiya i Evropa.* Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2008.
6. Solov'ev V.S. *Izbrannoe proizvedenie.* Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 1998.
7. Kropyv'yanskij L. *Interv'yu s Viktorom Pelevinym.* Available at: http://pelevin.nov.ru/interview/o-bomb/ 1. html
8. Chzh`en Yu. *Igra, dzen i postmodernizm: issledovanie postmodernistskoj po`etiki Pelevina.* Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaya literatura», 2006.
9. Gurin S. *Pelevin mezhdu buddizmom i hristianstvom.* Available at: https://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html

Статья поступила в редакцию 10.09.26

УДК 81'27:004

***Xu Yuwei**, Ph.D. in Philology, Lecturer, Deputy Head of Department of Russian, Harbin University of Science And Technology (Harbin, China), E-mail: ixuyuwei@163.com*

DIGITAL SINO-RUSSIAN LANGUAGE CONTACT AND THE TRANSFORMATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A SYSTEMIC MODEL AND LINGUODIDACTIC PERSPECTIVES. The digital environment is changing the conditions, in which Sino-Russian language contact takes shape, yet the connection between these changes and the architecture of the linguodidactic system of Russian as a Foreign Language (RFL) remains theoretically underclarified. Two loosely coordinated interpretations coexist in the scholarly discourse: digital technologies are understood either as an external didactic instrument or as an isolated linguistic phenomenon, while their role in the internal restructuring of instruction is assessed in divergent ways. The aim of the work is to identify the pragmatic and syntactic mechanisms through which digital Sino-Russian language contact influences the RFL instructional system, and to develop a conceptual model of its systemic transformation. The material consists of authentic communicative precedents and the digital pragmatic reflection of Chinese learners collected on the Telegram, HelloTalk and Xiaohongshu platforms in 2025–2026; linguopragmatic and syntactic analysis, discourse analysis of multimodal texts, observation of online speech practices and conceptual modelling are applied. It is established that digital language contact is characterised by the massification of participants, the acceleration of communication, the casualization of discourse and the bidirectional nature of interaction, while the zones of communicative breakdown are reducible to three types: algorithmic distortions of conversational syntax by AI translators, multimodal dissociation in the decoding of emoji, and the pragmatic inversion of normative evaluative vocabulary. A systemic model of the digital linguodidactic transformation of RFL is proposed, comprising five structural levels and a feedback loop that turns learners' reflection on online breakdowns into a source of the continuous updating of the content and methods of instruction. It is shown that the model is applicable in designing RFL curricula, developing specialised courses on digital discourse and fostering learners' integrative digital communicative competence.

Keywords: **Sino-Russian language contact, digital linguistic environment, Russian as a Foreign Language (RFL), linguodidactics, digital communication, artificial intelligence, multimodality, pragmatic inversion, digital communicative competence, instructional transformation**

The work was carried out with the support of a grant from the Heilongjiang Province Philosophical and Social Research Project No. 25YYC015 and the Heilongjiang Province Fundamental Scientific Research Project for universities under provincial jurisdiction No. 2022-KYYWF-0128

***Сюй Юйвэй**, канд. филол. наук, преп., зам. зав. каф. русского языка, Харбинский университет науки и технологий, г. Харбин, E-mail: ixuyuwei@163.com*

ЦИФРОВОЙ РУССКО-КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ КОНТАКТ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Цифровая среда меняет условия, в которых складывается русско-китайский языковой контакт, однако связь между этими изменениями и устройством лингводидактической системы РКИ теоретически так и не прояснена. В научном дискурсе уживаются две слабо согласованные трактовки: цифровые технологии понимают либо как внешний дидактический инструмент, либо как самостоятельное языковое явление, а их роль во внутренней перестройке обучения оценивают вразнобой. Цель работы – выявить прагматико-синтаксические механизмы влияния цифрового русско-китайского языкового контакта на систему обучения РКИ и разработать концептуальную модель её системной трансформации. Материал составили аутентичные коммуникативные прецеденты и цифровая прагматическая рефлексия китайских учащихся с платформ Telegram, HelloTalk и Xiaohongshu за 2025–2026 гг.; к ним применены лингвопрагматический и синтаксический анализы, дискурс-анализ мультимодальных текстов, наблюдение за сетевыми речевыми практиками и концептуальное моделирование. Установлено, что цифровой языковой контакт отличают четыре свойства – массовость участников, ускорение коммуникации, повседневность дискурса и двусторонность взаимодействия, а коммуникативные сбои распадаются на три типа: искажение разговорного синтаксиса ИИ-переводчиками, мультимодальную диссоциацию при декодировании эмодзи и прагматическую инверсию нормативной оценочной лексики. Предложена системная модель цифровой лингводидактической трансформации РКИ из пяти структурных уровней с механизмом обратной связи, благодаря которому рефлексия учащихся над сетевыми сбоями становится источником непрерывного обновления содержания и методов обучения. Показано, что модель применима при проектировании учебных программ, разработке спецкурсов по цифровому дискурсу и формировании интегративной цифровой коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: **русско-китайский языковой контакт, цифровая языковая среда, русский язык как иностранный (РКИ), лингводидактика, цифровая коммуникация, искусственный интеллект, мультимодальность, прагматическая инверсия, цифровая коммуникативная компетенция, трансформация обучения**

Работа выполнена при поддержке гранта философско-социального исследовательского проекта провинции Хэйлунцзян № 25YYC015 и проекта фундаментальных научных исследований провинции Хэйлунцзян для вузов провинциального подчинения № 2022-KYYWF-0128

В условиях глобальной цифровизации процессы межъязыкового и межкультурного взаимодействия приобретают принципиально новые формы. Развитие цифровых платформ, социальных сетей, мультимедийных сервисов и технологий искусственного интеллекта (ИИ) существенно изменяет традиционные модели языкового контакта, выводя его за пределы непосредственного территориального и институционального общения. Русско-китайский языковой контакт, исторически развивавшийся в сферах дипломатии, образования и приграничного сотрудничества, получает новое измерение в цифровой среде: она характеризуется массовым участием пользователей, высокой скоростью передачи языковых единиц, повседневизацией дискурса и двусторонним характером речевого обмена. Особое значение эти процессы имеют для преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Китае, где традиционная модель обучения, опиравшаяся на строго нормированный учебный ввод и авторитет преподавателя, сталкивается с расширенной цифровой реальностью. Рамка задана – а вопрос остаётся открытым: каким образом цифровой контакт перестраивает саму лингводидактическую систему, а не только её техническое оснащение.

Работ о цифровой коммуникации и языковых контактах накоплено много, а концептуальная картина всё равно фрагментарна. Современные механизмы языкового контакта, интерференции и переключения кодов описаны на материале двуязычной коммуникации и письменной речи билингвов [1; 2], а перенос этих механизмов в цифровую переписку прослежен на материале мессенджеров [3]. Феноменология цифрового дискурса, соотношение устности и письменности в сетевых жанрах и прагматика мультимодальных знаков исследуются в интернет-лингвистике [4–7]. Проблемы алгоритмического и нейросетевого перевода и его места в обучении языкам раскрыты в работах последних лет [8; 9], а вопросы применения генеративного искусственного интеллекта в преподавании рус-

ского языка как иностранного – в исследованиях Сысоева П.В., Филатова Е.М. [10], Писарь Н.В. [11], Гончаровой О.В. [12]. Специфика китайской аудитории и китайских ИИ-сервисов в практике РКИ отражена в исследованиях Го Дань [13], Галкиной Е.В. и Краснощековой С.В. [14], опыт методически организованного использования цифровых образовательных ресурсов – в работе Пивень Н.Н. [15].

Расходится и понимание самого предмета: у одних в центре технологические аспекты применения AI-инструментов как внешнего дидактического средства [10; 12], у других – описание сетевого сленга как изолированного языкового явления. Разноголосицу усугубляет то, что цифровую среду и устройство обучения чаще изучают порознь: технологии проходят как инструментальный фон, а лингводидактическую систему берут вне привязки к тем речевым практикам, что складываются в сети. Между тем возникает качественно новый феномен – алгоритмизированная языковая интерференция. Если в классической теории языкового контакта (У. Вайнрайх, Л.В. Щерба) интерференция рассматривалась как межъязыковое наложение первичной и вторичной языковых систем в сознании двуязычного носителя, то в цифровую эпоху этот процесс усложняется технологическим посредничеством. Ошибки автоматического перевода и синтаксические искажения ИИ представляют собой экстернализованную, «машинную» форму интерференции: попадая в цифровой инпут учащихся, эти искажения вступают в диффузное взаимодействие с собственными межъязыковыми лакунами, что требует специальной лингводидактической фасилитации [11]. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель работы – выявить прагматико-синтаксические механизмы, через которые цифровой русско-китайский языковой контакт воздействует на систему обучения РКИ, и построить концептуальную модель её системной трансформации. Ключевые задачи следующие:

– проследить эволюцию и специфику цифрового русско-китайского языкового контакта и описать, как изменились источники языкового ввода у китайских учащихся;

– разобрать на живых сетевых прецедентах зоны коммуникативных сбоев – ошибки ИИ-перевода, мультимодальную диссоциацию и прагматическую инверсию – и показать, чем они различаются;

– оценить, как цифровая языковая среда меняет прагматическую рефлексию учащихся и динамику их языковой нормы.

– определить основные направления, по которым меняются цели, содержание обучения и роль преподавателя РКИ, и обосновать системную модель цифровой лингводидактической трансформации с механизмом обратной связи.

Научная новизна работы состоит в том, что цифровой русско-китайский языковой контакт рассмотрен как внутренняя движущая сила лингводидактического развития, а не как внешний по отношению к обучению фактор. Раскрытие этого положения включает:

– выделение трёх типов коммуникативных сбоев (алгоритмическое искажение разговорного синтаксиса, мультимодальная диссоциация, прагматическая инверсия нормативной оценочной лексики), для каждого из которых определена своя лингводидактическая задача;

– введение понятия алгоритмизированной языковой интерференции – экстернализованной, «машинной» формы наложения языковых систем, которую порождает технологическое посредничество, и которая входит в языковой опыт учащегося;

– построение пятиуровневой модели трансформации РКИ, замкнутой механизмом обратной связи: от цифровой прагматической рефлексии учащихся к постоянному обновлению содержания и методов обучения.

Теоретическая значимость состоит в том, что положения контактной лингвистики, теории цифрового дискурса, когнитивной лингвистики и лингводидактики РКИ сведены в единый понятийный аппарат, и обсуждение цифровизации обучения переносится с вопроса об инструментах на вопрос об условиях, при которых стихийный сетевой речевой опыт становится учебным. Практическая значимость работы определяется тем, что предложенная модель применима при проектировании учебных программ, разработке спецкурсов по цифровому дискурсу, составлении заданий на критический анализ машинного перевода и формировании у учащихся интегративной цифровой коммуникативной компетенции.

Материал исследования составили аутентичные коммуникативные прецеденты и сетевые обсуждения китайских учащихся, которые автор собирал в 2025–2026 гг. на платформах Telegram, HelloTalk и Xiaohongshu. Выборка формировалась целенаправленно, согласно трём условиям: коммуникативный сбой должен быть обусловлен цифровой средой, участники должны отрефлексировать его в обсуждении, само явление должно быть типичным. Для подробного разбора отобраны три кейса, отвечающие всем трём условиям.

Методологическую основу образовали лингвопрагматический и синтаксический анализы, дискурс-анализ мультимодальных текстов, наблюдение за сетевыми речевыми практиками и концептуальное моделирование; теоретической опорой послужили теория языкового контакта, теория цифрового дискурса и лингводидактика РКИ.

1. Цифровой русско-китайский языковой контакт как новая языковая среда

1.1 Традиционные формы русско-китайского языкового контакта

До цифровой эпохи русско-китайский языковой контакт шёл по институциональным и профессиональным каналам – дипломатия, перевод, образовательные обмены, приграничная торговля, научное сотрудничество. Круг участников ограничивался профессиональными группами, а само взаимодействие требовало языковой подготовки и физического соприсутствия. Эта модель не объясняет современных форм взаимодействия: цифровые технологии сняли зависимость контакта и от территориальной близости, и от профессионального владения языком.

1.2 Трансформация русско-китайского языкового контакта в цифровую эпоху

Под цифровым русско-китайским языковым контактом здесь понимается форма межъязыкового взаимодействия, возникающая в цифровой среде и характеризующаяся массовым участием пользователей, технологическим посредничеством и постоянным обменом языковыми ресурсами между русскоязычным и китайскоязычным сообществами. Он разворачивается не в институциональных сферах, а в повседневной деятельности: в комментариях социальных сетей, онлайн-играх, трансграничной торговле, во взаимодействии с интеллектуальными языковыми сервисами. Его отличают мультимодальность, динамичность распространения новых форм и устойчивое посредничество технологий перевода и искусственного интеллекта, снижающих эмоциональный барьер, но провоцирующих межкультурные сбои (пример 1).

Пример 1. Мультимодальная диссоциация: культурно-семиотическое расхождение в декодировании эмодзи

Источник данных: диалог в приложении языкового обмена HelloTalk (китайская учащаяся и носитель языка из Санкт-Петербурга) и его обсуждение на платформе Xiaohongshu (авторский корпус наблюдений, 2025 г.). Реплика носителя языка: «Почему ты всегда используешь смайлик? Это выглядит как фальшивая улыбка»; ответ учащейся: «Это китайская привычка вежливости» (кит. «这是中国人的礼貌习惯»). Позднее, в сетевом обсуждении, носитель языка поясняет свою реакцию: «В России избыточная вежливость считается признаком агрессии или неискренности».

Анализ и лингводидактический потенциал: с позиций социальной семиотики (G. Kress, T. van Leeuwen) и теории знака C.S. Peirce случай представляет собой межкультурный конфликт при декодировании знака ☐. В китайском цифровом дискурсе этот знак десемантизирован до фатического маркёра вежливости; в русскоязычной среде он переосмыслен как индекс иронии и дистанцирования, а его повторение считывается как коммуникативное пренебрежение. Обсуждение в сети показывает групповую метакогнитивную рефлексию участников, и отсюда следует необходимость учебных модулей по цифровой прагматике эмодзи и сопоставительному анализу невербальных знаков.

1.3 Основные характеристики цифрового русско-китайского языкового контакта

В сравнении с традиционной моделью цифровой контакт обладает четырьмя системными свойствами. Первое – массовость: во взаимодействие включаются рядовые пользователи, а не только профессионалы. Второе свойство – ускорение коммуникации, третье – повседневность содержания, смещённого к бытовому опыту и сетевой культуре, четвёртое – двусторонность: практики складываются взаимно, а не заимствуются в одном направлении. Вместе эти свойства описывают динамическую систему, в которой языковые процессы, технологии и социальные практики пользователей обусловливают друг друга.

2. Влияние цифрового языкового контакта на обучение русскому языку в Китае

2.1 Изменение источников языкового ввода у изучающих русский язык

В традиционной модели языковую информацию поставляли учебник, преподаватель и подобранные тексты; такой ввод был нормативным, но удерживал учащегося в границах заранее подготовленного материала. В цифровой среде источников становится много – социальные сети, видеоплатформы, мессенджеры, форумы, игровые сообщества. Доступ к сетевому дискурсу, однако, не означает его усвоения: анализ микроструктуры письменных нарративов китайских учащихся обнаруживает устойчивые лакуны даже при большом объёме языкового ввода [14], поэтому требуется лингводидактическая фасилитация, которая превращает стихийные входные данные (input) в интериоризированный языковой опыт (intake).

2.2 Изменение характера изучаемого русского языка

Вместе с источниками ввода меняется и объект изучения: помимо литературного языка учебной коммуникации учащийся имеет дело с интернет-дискурсом, сетевым сленгом, стикер-мемами и комментариями, у которых свои коммуникативные правила. Центральной становится проблема соотношения нормы и цифровых практик. Ориентация только на норму создаёт разрыв между учебным языком и реальным опытом учащихся; отказ от нормы лишает обучение опоры. Продуктивнее рассматривать цифровые разновидности как часть современной коммуникативной системы и формировать у учащихся способность различать функциональные особенности вариантов (пример 2).

Пример 2. Прагматическая инверсия: трансформация нормативной оценки в иронический маркер

Источник данных: публикация и её обсуждение в сети Xiaohongshu (авторский корпус наблюдений, 2025–2026 гг.): «...不得不说之前考口语考试，外教一直说我 молодец молодец, 我觉得稳了，结果擦着线过，后来才知道这也有反讽的意思...» – в переводе: «...надо сказать, на устном экзамене преподаватель-носитель всё время повторял мне «молодец, молодец». Я решил(а), что сдал(а) без вопросов, а в результате прошёл(а) на грани. Только позже стало понятно, что здесь возможен и иронический смысл...».

Анализ и лингводидактический потенциал: прецедент показывает прагматическую инверсию: редупликация «молодец, молодец», произнесённая с нисходящей интонацией, претерпевает семантико-прагматический сдвиг, а учащийся, в терминах теории релевантности (D. Sperber, D. Wilson), воспринимает только буквальное значение похвалы и не считывает иронического подтекста. Цифровая среда активирует метакогнитивную рефлексию, и отсюда следует переход от преподавания статичной академической нормы к анализу живых сетевых прецедентов и обучению декодированию косвенных речевых актов.

2.3 Роль искусственного интеллекта в формировании новой модели языковой практики

Машинный перевод, генеративные языковые модели и интеллектуальные образовательные платформы снижают языковой барьер: они позволяют коммуницировать при ограниченном уровне подготовки. В учебном процессе искусственный интеллект выступает уже не только инструментом, но и новым участником языковой практики – формируется модель «обучающийся – искусственный интеллект – иностранный язык». Однако автоматически переведённые тексты содержат семантические неточности и стилистические ошибки, а некритичное их восприятие ведёт к воспроизведению неестественных языковых моделей (пример 3).

Пример 3. Алгоритмическое искажение: синтаксический сбой ИИ-перевода при обработке разговорной речи

Источник данных: сообщение из учебного чата Telegram и его обсуждение в сети Xiaohongshu (авторский корпус наблюдений, 2025–2026 гг.). Исходное сообщение с разговорным синтаксисом: «Помните Татьяна Николаевна еще сказала воды купить комиссии надо» (нормативно: «Помните, Татьяна Николаевна ещё сказала, что надо купить воды для комиссии»). Результат машинного перевода (Yandex Translate): «你还记得塔蒂亚娜· 尼古拉耶夫娜也说过，你不应该买水» – букв. «...вы не должны покупать воду».

Анализ механизма сбоя: в исходной реплике форма родительного частичного падежа «воды» при глаголе «купить» соседствует с дательным падежом «комиссии», выражающим цель и адресата, а модальный предикатив «надо» стоит в конце фразы. Из-за дистантного расположения связанных компонентов, инверсии и отсутствия пунктуации система не распознала отношения между элементами: модальное значение необходимости она превратила в отрицание, а структуру «субъект действия – объект покупки – целевой адресат» исказила.

Рефлексия учащихся и лингводидактический потенциал: получив некорректный автоперевод, учащиеся обсуждают его на цифровой платформе и, разбирая падежные флексии и порядок слов, восстанавливают исходный смысл высказывания. Прецедент даёт основание включить в программу РКИ задания на критический анализ машинного перевода.

Прецеденты (примеры 1, 2, 3) показывают, что коммуникативные сбои в цифровой среде не сводятся к случайным речевым ошибкам: за ними стоят системные зоны напряжения между традиционной языковой нормой и живым сетевым дискурсом (см. табл. 1).

3. Направления трансформации преподавания русского языка в условиях цифрового языкового контакта

Систематизация выявленных типов сбоев показывает комплексный характер проблем цифрового русско-китайского контакта: помимо владения языковыми средствами они затрагивают интерпретацию алгоритмических переводов, мультимодальных знаков и прагматических значений. Трансформацию РКИ поэтому следует рассматривать как системный процесс, который охватывает всю лингводидактическую систему – от целеполагания до роли преподавателя.

3.1 Переход от языковой компетенции к интегративной цифровой коммуникативной компетенции

Цифровая коммуникативная компетенция понимается здесь как интегративное качество личности обучающегося: способность не только пользоваться языковыми средствами, но и интерпретировать цифровые знаки, оценивать результаты автоматической обработки языка и приспосабливать речевое поведение к разным коммуникативным условиям. В её составе три компонента: языковой отвечает за корректное употребление единиц в соответствии с нормой и коммуникативной задачей; цифрово-технологический – за критический анализ цифровых текстов, работу с автоматическим переводом и технологиями ИИ; межкультурно-прагматический – за распознавание национально обусловленных коммуникативных кодов, контекстуальной иронии и сетевого этикета. Базовую подготовку такая модель не отменяет, а расширяет её функциональные границы.

3.2 Интеграция аутентичных цифровых ресурсов и материалов в содержание обучения

Смена коммуникативной парадигмы требует обновить содержание обучения: к адаптированным текстам пособий добавляется материал живой цифровой среды – разговорный дискурс социальных сетей, мультимодальные тексты, продукты машинного перевода для критического разбора. Каждый из описанных прецедентов даёт свой учебный материал: разбор прагматической инверсии (пример 2) вскрывает скрытые смыслы, работа с эмодзи (пример 1) формирует навыки невербальной подстройки, анализ ошибок автоперевода (пример 3) развивает понимание инверсии, эллипсиса и падежной семантики. Столь неоднородный материал усваивается при проблемно-деятельностном и дифференцированном подходах и при методически организованном включении цифровых образовательных ресурсов и ИИ-сервисов в учебный контент [11; 15].

3.3 Трансформация профессиональной роли преподавателя РКИ

Как только доступ к информации перестаёт быть монополией учебника, профиль преподавателя смещается к трём функциям. Первая – навигатор образовательной траектории, который отбирает методически ценные ресурсы; вторая – эксперт по прагматико-синтаксическому анализу, объясняющий разницу между литературной нормой, разговорной речью, сетевым сленгом и алгоритмическими искажениями автопереводчиков; третья – медиатор межкультурной цифровой коммуникации. Для выполнения этих функций программы повышения квалификации нуждаются в модулях по интернет-лингвистике и дискурс-анализу сетевых прецедентов.

3.4 Системная модель цифровой лингводидактической трансформации РКИ

Обобщение эмпирических данных даёт многоуровневую концептуальную модель, в основе которой лежит понимание обучения иностранному языку как открытой динамической системы. Теоретическую опору модели составляют теория языкового контакта с её современными приложениями [1; 2; 3], интернет-лингвистика и теория цифрового дискурса [4; 5], а также цифровая лингводидактика РКИ [10; 12].

Нами разработана системная модель цифровой лингводидактической трансформации преподавания русского языка в условиях русско-китайского языкового контакта. Она включает пять взаимосвязанных уровней модели – от макросоциальных факторов до образовательных результатов. Принципиальное отличие модели составляет механизм обратной связи: учащиеся, овладевшие интегративной цифровой компетенцией, сами становятся активными участниками русско-китайского языкового контакта, а их речевые практики и способы преодоления сбоев порождают новый эмпирический материал, который возвращается в систему РКИ.

Пока модель носит концептуальный характер (Conceptual Framework). Эмпирическую валидацию предполагается провести тремя способами: экспертной оценкой методом Дельфи, форсайт-экспериментом в рамках 16-недельного спецкурса по цифровой коммуникации и лонгитюдным мониторингом динамики цифровой прагматической компетенции учащихся.

Исследование показало, что цифровой русско-китайский языковой контакт стал системообразующим фактором эволюции лингводидактической парадигмы. Традиционные формы межъязыкового взаимодействия были ограничены институциональными рамками; цифровая среда создаёт динамичное поликодовое пространство коммуникации с массовым участием, повседневным содержанием и широким использованием машинного перевода и генеративного ИИ, и для китайских учащихся это пространство становится источником качественно нового языкового ввода.

Эмпирический блок исследования выявил три критические зоны сбоев. Первая – алгоритмические ограничения машинного перевода, которые проявляются в системном искажении разговорного синтаксиса. Вторая – мультимодальная диссоциация: знак □ в русскоязычной коммуникации читается как маркер

Таблица 1

Типология цифровых коммуникативных сбоев и лингводидактических целей в РКИ

Прецедент/Кейс	Зона сбоя	Лингвистический/семиотический механизм	Характер рефлексии учащихся	Целевая компетенция РКИ
Пример 1 (HelloTalk / Xiaohongshu)	Мультимодальная диссоциация (декодирование эмодзи □)	Культурно-семиотическое расхождение невербальных кодов	Невербальная подстройка (замена эмодзи на стикеры)	Мультимодальная и социокультурная компетенция (распознавание невербальных кодов)
Пример 2 (Xiaohongshu)	Прагматическая инверсия (ирония в «Молодец»)	Трансформация нормативной оценки под влиянием интонации и контекста	Коллективный поиск скрытых прагматических смыслов	Прагматическая компетенция (понимание иронии и контекста)
Пример 3 (Telegram / Yandex)	Алгоритмическое искажение разговорного синтаксиса	Неспособность ИИ обработать свободный порядок слов и эллипсис	Самостоятельный грамматический анализ падежных форм	Критическая цифровая и синтаксическая компетенция (анализ ИИ)

иронии или дистанции, а китайскими учащимися – как нейтральный знак дружелюбия. Третья – прагматическая инверсия нормативной лексики, при которой поощрительное «молодец» превращается в маркер иронии и снисхождения. Цифровые платформы при этом служат учащимся пространством прагматической рефлексии, где сбои разбираются и устраняются коллективно.

Главным теоретико-методологическим результатом стала системная модель цифровой лингводидактической трансформации РКИ, раскрывающая переход от макросоциальных цифровых сдвигов к перестройке целевого, содержательного, процессуально-технологического и субъектного компонентов обучения. Её новизна – в обосновании механизма обратной связи: цифровой контакт рассматривается не как внешний фактор, а как внутренняя движущая сила лингводидактики. Практическая значимость определяется возможностью применения модели при проектировании программ по РКИ и в системе повышения квалификации преподавателей, а перспективы дальнейшей работы связаны с расширением эмпирической базы за счёт специализированных корпусов цифрового русско-китайского контакта и экспериментальной апробацией модели.

Библиографический список

1. Фомин А.Г., Хакик А.Х. Переключение и смешение кодов как показатели современной двуязычной персидской коммуникации. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024; № 4 (234): 33–40. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-4-33-40.
2. Марочкина Е.Г. Языковая интерференция и ее влияние на письмо школьников-билингвов. *Русский язык за рубежом*. 2021; № 3 (286): 12–18. DOI: 10.37632/pi.2021.286.3.002.
3. Храбскова Д.М., Томичева И.В. Переключение кодов во франкоязычных текстовых сообщениях как инструмент аффилиации в современном обществе. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2022; № 2 (88): 109–120. DOI: 10.25587/svfu.2022.87.45.011.
4. Ахренова Н.А. Интернет-лингвистика: новая парадигма в описании языка Интернета. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2016; № 3: 8–14. DOI: 10.18384/2310-712X-2016-3-8-14.
5. Бутенко Ю.И., Шершнева Е.А. Аспекты разграничения устных и письменных текстов на примере интернет-чатов. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021; № 4: 20–27. DOI: 10.17308/lic.2021.4/3807.
6. Романтовский А.В. Нарративизация в жанре интернет-комментария при общении в социальных сетях. *Коммуникативные исследования*. 2024; Т. 11, № 1: 155–170. DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(1).155-170.
7. Щурина Ю.В. Интернет-мемы в современной коммуникации: адаптация и прагматический потенциал. *Коммуникативные исследования*. 2023; Т. 10, № 3: 558–576. DOI: 10.24147/2413-6182.2023.10(3).558-576.
8. Беляева Л.Н., Камшилова О.Н. Машинный перевод в системе обучения: процедуры и ресурсы. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2023; № 208: 230–239. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-208-230-239.
9. Волегжанина И.С., Чусовлянова С.В. Нейросетевой машинный перевод в обучении иностранному языку в техническом вузе. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Т. 15, № 5SE: 157–180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-640.
10. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*. 2024; Т. 22, № 2: 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
11. Писарь Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному. Филологические науки. *Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 1: 58–65. DOI: 10.30853/phil20240009.
12. Гончарова О.В. Искусственный интеллект в зеркале современных лингводидактических исследований: корпусно-сетевой анализ. *Русистика*. 2026; Т. 24, № 1: 7–24. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-1-7-24.
13. Го Д. Применение китайских инструментов искусственного интеллекта при обучении китайских учащихся русскому языку как иностранному. *Русский тест: теория и практика*. 2024; Т. 10, № 4: 268–278. DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-4-268-278.
14. Галкина Е.В., Краснощекова С.В. Особенности микроструктуры письменных нарративов китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. *Русистика*. 2026; Т. 24, № 2: 278–296. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-278-296.
15. Пивень Н.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов и ИИ в преподавании русского языка на новых территориях на примерах тем о живой природе. *Вопросы природопользования*. 2026; Т. 5, № 1: 158–169.

References

1. Fomin A.G., Hakik A.H. Pereklyuchenie i smeshenie kodov kak pokazateli sovremennoj dvuyazychnoj persidskoj kommunikacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 4 (234): 33-40. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-4-33-40.
2. Marochkina E.G. Yazykovaya interferenciya i ee vliyanie na pis'mo shkol'nikov-bilingvov. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2021; № 3 (286): 12-18. DOI: 10.37632/pi.2021.286.3.002.
3. Hrabskova D.M., Tomicheva I.V. Pereklyuchenie kodov vo frankoyazychnyh tekstovyh soobscheniyah kak instrument affiliacii v sovremennom obschestve. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2022; № 2 (88): 109-120. DOI: 10.25587/svfu.2022.87.45.011.
4. Ahrenova N.A. Internet-lingvistika: novaya paradigma v opisanii yazyka Interneta. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2016; № 3: 8-14. DOI: 10.18384/2310-712X-2016-3-8-14.
5. Butenko Yu.I., Shershneva E.A. Aspekty razgranicheniya ustnyh i pis'mennyh tekstov na primere internet-chatov. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2021; № 4: 20-27. DOI: 10.17308/lic.2021.4/3807.
6. Romantovskij A.V. Narrativizaciya v zhanre internet-kommentariya pri obschenii v social'nyh setyah. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2024; T. 11, № 1: 155-170. DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(1).155-170.
7. Schurina Yu.V. Internet-memy v sovremennoj kommunikacii: adaptaciya i pragmaticheskij potencial. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2023; T. 10, № 3: 558-576. DOI: 10.24147/2413-6182.2023.10(3).558-576.
8. Belyaeva L.N., Kamshilova O.N. Mashinnyj perevod v sisteme obucheniya: procedury i resursy. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2023; № 208: 230-239. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-208-230-239.
9. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V. Nejrosetevoj mashinnyj perevod v obuchenii inostrannomu yazyku v tehnicheskom vuze. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; T. 15, № 5SE: 157-180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-640.
10. Sysoev P.V., Filatov E.M. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika*. 2024; T. 22, № 2: 300-317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317.
11. Pisar' N.V. Potencial ispol'zovaniya nejrosetej kak innovacionnogo instrumenta sozdaniya uchebnogo kontenta i sredstva organizacii interaktivnoj obrazovatel'noj sredy na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. Filologicheskie nauki. *Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 1: 58-65. DOI: 10.30853/phil20240009.
12. Goncharova O.V. Iskusstvennyj intellekt v zerkale sovremennyh lingvodidakticheskih issledovanij: korpusno-setevoj analiz. *Rusistika*. 2026; T. 24, № 1: 7-24. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-1-7-24.
13. Go D. Primenenie kitajskih instrumentov iskusstvennogo intellekta pri obuchenii kitajskih uchaschihsya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russkij test: teoriya i praktika*. 2024; T. 10, № 4: 268-278. DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-4-268-278.
14. Galkina E.V., Krasnoschekova S.V. Osobennosti mikrostruktury pis'mennyh narrativov kitajskih studentov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj. *Rusistika*. 2026; T. 24, № 2: 278-296. DOI: 10.22363/2618-8163-2026-24-2-278-296.
15. Piven' N.N. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh resursov i II v prepodavanii russkogo yazyka na novyh territoriyah na primerah tem o zhivoj prirode. *Voprosy prirodopol'zovaniya*. 2026; T. 5, № 1: 158-169.

Статья поступила в редакцию 14.09.26

УДК 811

***Petryanina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Samara State University of Economics (Samara, Russia), E-mail: Petryaninaolga@rambler.ru*
***Revina E.V.,** senior teacher, Samara State Technical University (Samara, Russia), E-mail: rev.e.v@mail.ru*

THE ILLOCUTIONARY-PRAGMATIC POTENTIAL OF HEADLINES IN GERMAN INVESTMENT RECOMMENDATION TEXTS. The article is devoted to a detailed study of the illocutionary-pragmatic potential of headlines in German media texts on investment. The study's objectives are to identify the main communicative-pragmatic patterns present in the titles of such financial publications and to determine the linguistic means that ensure their persuasive and manipulative effects. The study's material is based on the authors' own sample of over 100 headlines of investment analytical publications posted on the German-language specialized resources Börse online and Focus+. The authors argue that the headline in investment media discourse functions not only as a means of thematic orientation but

also as an independent element capable of programming the interpretation of the subsequent text and evoking a specific reaction in the recipient (potential investor). It has been established that the illocutionary-pragmatic force of the headline complex in the analyzed texts is enhanced through the use of a combination of linguistic devices, including specific vocabulary, syntactic constructions, stylistic devices, graphic markers, and others. All of these are aimed at enhancing the persuasiveness of the headline, creating the precondition for trust in the communicated recommendation and a willingness to engage in market action with financial assets.

Keywords: **headline, illocutionary-pragmatic potential, investment recommendation, media text, investment discourse, persuasive effect**

***О.В. Петрянина**, канд. филол. наук, доц., Самарский государственный экономический университет, г. Самара, E-mail: Petryaninaolga@rambler.ru*
***Е.В. Ревина**, ст. преп., Самарский государственный технический университет, г. Самара, E-mail: rev.e.v@mail.ru*

ИЛЛОКУТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВКОВ В НЕМЕЦКИХ ТЕКСТАХ ИНВЕСТИЦИОННЫХ РЕКОМЕНДАЦИЙ

Данная статья посвящена детальному изучению иллокутивно-прагматического потенциала заголовков немецких медиатекстов об инвестициях. Задачи исследования – выявить основные коммуникативно-прагматические модели, представленные в названиях подобных финансовых публикаций, а также определить языковые средства, обеспечивающие реализацию воздействующего и манипулятивного эффектов в них. Материалом исследования послужила авторская выборка, состоящая из более чем 100 заголовков инвестиционно-аналитических публикаций, размещенных на немецкоязычных специализированных ресурсах Börse online и Focus+. Авторы обосновывают, что заголовок в инвестиционном медиадискурсе функционирует не только как средство тематической ориентации, но и как самостоятельный элемент, способный программировать интерпретацию последующего текста и вызывать определенную реакцию у адресата (потенциального инвестора). Установлено, что усиление иллокутивно-прагматической силы заголовочного комплекса в анализируемых текстах достигается посредством использования совокупности языковых средств, включая определенную лексику, синтаксические конструкции, стилистические приемы, графические маркеры и др. Все они направлены на повышение убедительности заголовка, создавая предпосылки для доверия к сообщаемой рекомендации и готовности совершить рыночное действие с финансовыми активами.

Ключевые слова: **заголовок, иллокутивно-прагматический потенциал, инвестиционная рекомендация, медиатекст, инвестиционный дискурс, воздействующий эффект**

История изучения заголовка как лингвистического объекта характеризуется постепенным признанием его самостоятельным текстовым образованием, обладающим сложной семантико-прагматической и стилистической организацией. Если на ранних этапах заголовочный комплекс рассматривался исключительно как вспомогательный номинативный элемент текста, то с развитием теории речевых актов и когнитивных аспектов коммуникации внимание ученых сместилось на его функциональную нагрузку.

В экономическом медиадискурсе заголовок давно перестал быть просто кратким содержанием статьи, а превратился в мощный финансовый и психологический инструмент. Он не просто анонсирует текст, а напрямую формирует экономическую реальность и влияет на поведение и экономические действия инвесторов и потребителей, работая на стыке когниции (структурирует информацию, задавая рамки для понимания) и суггестии (навязывает нужную оценку и эмоциональный отклик).

В этой связи актуальность данного исследования обусловлена возрастающей ролью инвестиционного дискурса в современной коммуникации, который ориентирован не только на передачу сведений, но и на принятие адресатом практических решений, а также необходимостью выявления способов речевого влияния в финансовых текстах.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые заголовок рассматривается в качестве самостоятельного носителя иллокутивно-прагматической силы в узкоспециализированном жанре – немецких текстах инвестиционных рекомендаций, программируя восприятие всей публикации и влияя на инвестиционные действия реципиента.

Цель исследования – выявить и описать иллокутивно-прагматический потенциал заголовков в немецкоязычных текстах инвестиционных рекомендаций, а также определить комплекс языковых средств, обеспечивающих его реализацию.

Для достижения поставленной цели целесообразно решить следующие задачи:

– определить особенности заголовка в контексте теории речевых актов и прагмалингвистики;

– типологизировать иллокутивные акты, представленные в заголовках немецкоязычных инвестиционных рекомендаций с учётом их коммуникативных функций и речевой интенции;

– выделить и проанализировать языковые средства, обладающие иллокутивно-прагматическим потенциалом в заголовках рассматриваемых текстов на различных уровнях (лексическом, синтаксическом, стилистическом и др.).

В качестве методологической основы исследования использовались прагмалингвистический и дискурсивно-функциональный подходы, опирающиеся на теорию речевых актов, лингвистику текста и функционально-семантический анализ заголовочных комплексов, позволяющий обнаружить закономерности связи между иллокутивной интенцией автора, жанровой спецификой инвестиционного дискурса и языковыми средствами её реализации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты позволяют углубить общие положения теории медиатекста, конкретизируя типы заголовков инвестиционной тематики и их функциональные особенности, влияющие на восприятие текста. Работа также уточняет жанровые характеристики текстов инвестиционных рекомендаций, где заголовок как важный компонент архитектуры текста отличается значительным коммуникативно-прагматическим потенциалом.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных языковых приёмов и композиционных стратегий для создания коммуникативно эффективных заголовков статей, что, несомненно, улучшит коммуникацию между финансовыми экспертами, аналитиками и потенциальными инвесторами. Кроме того, материалы исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов по дискурсному анализу, прагмалингвистике и медиалингвистике, на практических занятиях по профессиональной коммуникации, а также при подготовке методических пособий для студентов.

Как известно, тексты инвестиционных рекомендаций встречаются в различных средствах массовой информации в виде публикаций, аналитических записок и отчетов. В них детально описывается и оценивается конкретный финансовый инструмент на основании анализа рыночных данных, финансовых показателей компании, ожидаемой доходности, допустимого риска убытков и других факторов, а также может предлагаться четкий операционный план действий на фондовом рынке. Адресантами таких сообщений являются люди, имеющие профессиональное образование в сфере финансов, предприниматели, а также журналисты, а реципиентами – как профессиональные участники финансового рынка, так и широкий круг заинтересованных лиц [1, с. 13]. Правомерно утверждать, что инвестиционные рекомендации относятся к типам текстов, в которых языковое воздействие тесно связано с прагматикой убеждения. В этой системе заголовок приобретает особый статус, поскольку он первым задает рамку восприятия и подготавливает читателя к дальнейшему прочтению.

Заголовок в полной мере является структурной и содержательной частью текста информационного жанра, именно поэтому его следует рассмотреть в аспекте прагматики, изучающей иллокутивные акты [2, с. 68]. Е.В. Падучева определяет иллокуцию как «реализацию коммуникативного намерения» [3, с. 23]. Основатель теории речевых актов Дж. Сёрль сопоставляет коммуникативную интенцию (намерение) говорящего со значением высказывания [4, с. 6]. В текстах инвестиционных рекомендаций иллокутивный эффект всегда связан с убеждением, советом, предостережением, прогнозированием или побуждением к определенному решению. Заголовок в этом случае служит первым маркером намерения автора и непосредственно влияет на то, как будет интерпретировано все последующее содержание.

Будучи отдельным высказыванием, заголовок статьи сам по себе является полноценным речевым актом. Его автор совершает речевое действие, цель которого – привлечь внимание к своей публикации, сжато представить ее тему, помочь читателю сориентироваться в огромном потоке информации и выбрать именно ту, которая будет полезна и интересна [5, с. 172]. По сути, заголовок активизирует ожидания адресата, задавая тематическую и оценочную перспективу и выполняя функцию предварительного программирования реакции адресата.

Воздействующий потенциал медиазаголовка реализуется через его прагматику, направленную на изменение повседневных практик аудитории, то есть на мотивацию её к каким-то действиям или изменению мышления [6, с. 151].

Исходя из вышесказанного, иллокутивно-прагматический потенциал заголовка можно определить как совокупность средств и механизмов, с помощью которых в нем реализуется коммуникативное намерение и достигается желаемый эффект. В контексте инвестиционных рекомендаций иллокутивная сила названия публикации выражается в способности не просто номинировать тему, а целенаправленно воздействовать на инвестора, побуждая его к покупке, продаже или удержанию активов, т. е. реализовывать речевое действие в свернутой форме.

Важным свойством функционирования заголовка, которое непосредственно влияет на восприятие и понимание текста читателем, является его синсемантичность. Она проявляется в том, что, заголовок, являясь структурным элементом медиатекста, отражает аспекты содержания озаглавливаемого материала

на основании общего контекста [7, с. 197]. Для финансовых СМИ это особенно важно, поскольку аудитория склонна искать в заголовке ориентиры для быстрой оценки рисков, выгод, изменений курса или принятия инвестиционных решений. В результате читатель начинает строить догадки и выдвигать гипотезы еще до прочтения статьи. Другими словами, синсемантика порождает информационный вакуум, формируя прагматическую установку, которая заставляет адресата обращаться к тексту, чтобы снять напряжение. Чем сильнее заголовок зависит от контекста статьи, тем большими возможностями для прагматического воздействия он обладает. Следовательно, синсемантичность заголовка можно рассматривать как условие его иллокутивной результативности.

Успешное достижение иллокутивных целей в финансовой коммуникации чаще всего строится на пресуппозициях – исходных знаниях, которые участники общения принимают без доказательств. Прагматические пресуппозиции, заложенные в заголовках, могут навязывать читателю определенную точку зрения или акцентировать внимание на конкретных аспектах информации [8, с. 106], что превращает их в условиях биржевых новостей в мощный инструмент скрытого манипулирования, формирующий инвестиционные настроения и задающий необходимый автору эмоциональный или аналитический контекст еще до прочтения статьи.

Анализ практического материала показывает, что в медиаресурсах, регулярно публикующих инвестиционные идеи и советы, представлены следующие иллокутивные модели заголовков:

– репрезентативные (ассертивные, информативные) заголовки, в которых в нейтральной форме передаются объективные данные (цифры, показатели, события) без прямого принуждения к покупке или продаже. При этом информативность заголовка зависит от количества слов в нем при условии, что каждое из них несет в себе существенный для читателя смысл, способствующий расширению объема ориентирующей информации [9, с. 63]. Например, заголовок *Crash um 22 Prozent! Aktie bricht nach Ende der Übernahmefantasie deutlich ein* (от 03.06.2026) [14] *(«Обвал на 22 процента! Цена акций резко упала после того, как утихли спекуляции о поглощении»)* сообщает читателю ключевые факты об активе (резкое падение стоимости акций компании), которые дают базовое понимание ситуации, но сами по себе не побуждают к действию;

– апеллятивные заголовки, которые прямо или косвенно призывают читателя (потенциального инвестора) совершить какое-либо инвестиционное действие; Например, императивная модель в заголовках *Jetzt Aktien kaufen, bevor es zu spät ist? Warum die Börsen bald deutlich steigen könnten* (от 21.08.2024) [14] *(«Покупайте акции сейчас, пока не поздно? Почему фондовые рынки могут значительно вырасти в ближайшее время»); Vermögen Investment Geldanlage: Investieren Sie smart!* (от 12.04.2025) [15] *(«Инвестиции в капитал: инвестируйте с умом!»); Empfehlen Sie sich für diese Fonds: Dies ist der kluge Weg, um langfristig zu wachsen!* (от 21.07.2025) [15] *(«Заручитесь поддержкой этих фондов: это разумный способ приумножить капитал в долгосрочной перспективе!»)* делает совет максимально прозрачным и усиливает тем самым коммуникативную определённость высказывания;

– экспрессивные заголовки, фокусирующиеся на эмоциональной реакции адресата. Прагматический вектор заголовка здесь строится, как правило, на субъективном отношении (оценке) аналитика к финансовым событиям. Оценка в узком смысле связана с установлением ценностного отношения между субъектом и объектом оценки [10, с. 2] и может быть положительной, отрицательной или амбивалентной. Например, в заголовке *Silberne Renditen: In dieser Minenaktie steckt noch viel drin* (от 11.06.2026) [14] *(«Высокая доходность: у этих акций горнодобывающих компаний по-прежнему большой потенциал»)* автор демонстрирует позитивную инвестиционную оценку ситуации вокруг акций компании *Hecla Mining*, считая их перспективным активом.

Важно отметить, что в инвестиционном медиадискурсе иллокутивно-прагматическое влияние может быть, как эксплицитным, так и имплицитным. В первом случае заголовок прямо вербализует совет или прогноз, во втором – формирует нужное отношение (доверие, оптимизм или настороженность) через намёк, оценку или достижение определенных эффектов (например, достоверности, срочности, выгодности или риска). Например, в таких формулировках, как *Bis zu 1600 Prozent in 5 Jahren – diese Allzeithoch-Aktien stehen erst am Anfang* (от 30.04.2026) [15] *(«Рост до 1600 процентов за 5 лет – это только начало для этих акций, достигших исторического максимума»); Besser als Nvidia und Co. – diese Aktien bilden das 1000-Prozent-Depot (*от 07.03.2026 [15]) *(«Лучше, чем Nvidia и другие компании – эти акции составляют 1000% инвестиционного портфеля»),* посредством конкретных цифр подчёркивается высокая потенциальная доходность инвестиций, что, несомненно, повышает убедительность сообщений.

Для усиления иллокуции в немецких заголовках инвестиционных рекомендаций используются различные языковые средства и приемы.

Одним из действенных средств реализации иллокутивно-прагматического воздействия в заголовке, дающим читателю чёткую когнитивную опору ещё до прочтения основного текста, выступает лексическая конкретизация – намеренное сужение значения слов, замена общих экономических понятий частными, точными терминами, цифрами и фактами, направленными на уточнение содержания высказывания и снижение уровня неопределенности. Такую функцию выполняет, прежде всего, узкоспециализированная лексика. В отличие от обобщенных номинаций, термины сразу очерчивают предметную область: читатель понимает, о каком активе, секторе или риске идёт речь. Это гарантирует, что заголовок найдет свою целевую аудиторию. Одновременно термины являются свидетельством достоверности излагаемой информации и демонстрацией компетентности журналиста в раскрываемом вопросе [11, с. 18–19], что особенно важно в сфере инвестиционного дискурса, где доверие адресата играет решающую роль.

В качестве иллюстрации упомянутого языкового приема рассмотрим следующий заголовок: *Nach 25 Prozent Kurssturz: Siemens Energy-Aktie setzt zum Comeback an – das ist der Grund* (от 13.06.2026) [14] *(«После падения на 25% акции Siemens Energy пытаются восстановиться – вот в чём причина»)*. Выражение *Nach 25 Prozent Kurssturz («после 25-процентного падения»)* уточняет объем падения курса акций *Siemens Energy*. Биржевой термин *Kurssturz («обвал курса»)* здесь заменяет слово «снижение» или «проблема». Вместо общего понятия «ценные бумаги» используется точное название финансового инструмента (акции *Siemens Energy*). Понятие *Comeback («возвращение»)*, относящееся к финансовому сленгу, обозначает положительные изменения на рынке. Наконец, фраза *das ist der Grund*, которой завершается заголовок, подчеркивает причину восстановительной динамики. Все эти конкретизирующие элементы создают ощущение аналитической обоснованности рекомендации, помогая укрепить доверие к источнику.

Из этого следует, что имена собственные (названия активов, эмитентов, индексов: *Telekom-Aktie dreht ins Minus: Spekulationen belasten den DAX-Wert* (от 12.06.2026) [14] *(«Акции Telekom падают в цене: спекуляции негативно сказываются на индексе DAX»); Hot-Deal PNE-Aktie: Der Wind hat sich gedreht* (от 06.06.2026) [14] *(«Выгодное предложение: акции PNE – ситуация изменилась»); Das bessere Rheinmetall? Diesen Rüstungsriesen lieben jetzt die Analysten* (от 03.05.2026) [15] *(«Лучше, чем Рейнметалл? Аналитики теперь обожают этого оборонного гиганта))* или крупных финансовых институтов *(Citibank-Favoriten 2026: Diese Aktien sollten Anleger jetzt kennen* (от 03.06.2026) [14] *(«Акции, рекомендованные Citibank на 2026 год: инвесторам стоит сейчас обратить на них внимание»); Investmentbank: Diese Aktien sollten Sie sich jetzt nicht entgehen lassen* (от 07.07.2026) [14] *(«Инвестиционный банк: не упустите эти акции сейчас»))*, а также цифровые показатели *(Bis zu 500 Prozent Kurspotenzial: Silber-Experte sieht Mega-Kurschancen* (от 10.06.2026) [14] *(«Потенциал роста курса до 500%: эксперт по серебру видит огромные возможности»))* способны сужать интерпретационное поле заголовка, превращая его в экспертный призыв к действию.

Помимо конкретизации, особым иллокутивно-прагматическим эффектом обладает оценочная лексика. Слова с яркой оценочной коннотацией уже на уровне заголовка формируют у читателя определенное эмоциональное отношение к описываемому объекту и подталкивают к принятию инвестиционного решения. Оценочные слова с положительной или отрицательной семантикой служат готовыми ментальными маркерами, которые заменяют самостоятельный анализ готовым выводом. В заголовке *Die heißesten Aktien der Top-Experten* (от 03.06.2026) [14] *(«Самые перспективные акции по мнению ведущих экспертов»)* оценочную нагрузку несут два ключевых слова: прилагательное в превосходной степени *heißesten* создает эффект эксклюзивности и срочности, заставляя читателя думать, что эти акции принесут сверхприбыль прямо сейчас, а лексема *Top* усиливает авторитетность аналитиков, рекомендующих данные бумаги.

Лексика с отрицательной оценкой, наоборот, сигнализирует инвестору о возможных рисках и потерях. Так, например, в заголовке *Schwarze Liste: Experten raten bei diesen Aktien zum Verkauf* (от 12.07.2026) [14] *(«Черный список: эксперты советуют продавать эти акции»)* прилагательное *schwarz* сразу задает негативный тон и формирует у читателя страх потери денег, а сочетание *zum Verkauf* прямо указывает на рекомендацию избавиться от активов.

Кроме того, оценочные средства часто несут в себе имплицитный совет, подталкивая к принятию решения (покупке, продаже или удержанию). Например, в заголовке *Die besten Welt-ETFs mit satten Dividenden: Bis zu 9,7 Prozent Ausschüttung* (от 06.06.2026) [14] *(«Лучшие мировые ETF с высокими дивидендами: выплата до 9,7%»)* транслируется образ выгоды, который побуждает к инвестированию, а именно: превосходная степень прилагательного *besten* убеждает читателя в эксклюзивности, безопасности и надежности фонда, а экспрессивный оборот *satte Dividenden* помогает обосновать привлекательность актива.

Для привлечения внимания читателя авторы инвестиционных текстов нередко прибегают к образным заголовкам. Проще говоря, они заменяют сухую статистику яркими концептами – метафорами, которые помогают сделать абстрактные инвестиционные понятия (волатильность, риск, доходность) более доступными для восприятия и повышают тем самым иллокутивную силу заголовка. При этом эмоционально окрашенные слова в связке с метафорой добавляют тексту заголовка дополнительные смысловые оттенки, делая его еще более выразительным, запоминающимся и воздействующим на эмоции читателя.

Название *Bremst das jetzt den KI-Hype an der Börse aus? Experten von Anthropic warnen* (от 05.06.2026) [14] *(«Сможет ли это сдержать ажиотаж вокруг ИИ на фондовом рынке? Эксперты Anthropic предупреждают о рисках»)* – концептуальная метафора, в которой интерес инвесторов к ИИ на бирже уподо-

бляется движущемуся автомобилю. Глагол *bremsen («тормозить»)* в сочетании с лексемой *Hype* передаёт идею возможного замедления или спада рыночной активности, а упоминание экспертов из *Anthropic* придает заголовку авторитетность и усиливает ощущение тревожности.

В основе понимания другого заголовка *Porsche-Aktien: Die Rallye geht weiter – so viel Potenzial ist noch drin – («Акции Porsche: ралли продолжается – потенциал компании ещё не исчерпан»)* лежит метафорический образ динамичной автомобильной гонки, символизирующий рост стоимости акций *Porsche* после периода спада. Финансовый потенциал акций, описываемый фразой *so viel Potenzial ist noch drin*, ассоциируется со скрытой мощностью двигателя.

Заголовок *Cathie Wood im Kaufrausch: Bei diesen Aktien schlägt die Star-Investorin zu* (от 09.06.2026) [14] *(«Кэти Вуд в ажиотаже: эти акции – выбор звёздного инвестора»)* является примером метафоры, связывающей финансовые и эмоциональные действия. Свойства психологического состояния человека *(Rausch – опьянение, экстаз, состояние аффекта)* проецируются на инвестиционную деятельность, обозначая масштабный процесс скупки активов. Биржевая сделка описывается глаголом *zuschlagen («резко ударить, схватить добычу»)*, когда поведение инвестора ассоциируется с хищником, который долго выжидал момент и теперь быстро забирает нужные акции. При помощи лексемы *Star («звездный»)*, заимствованной из индустрии шоу-бизнеса, финансист (Кэти Вуд) позиционируется не просто как аналитик, а как фигура, статус которой возведен в ранг финансовой знаменитости.

Следует отметить, что не только лексическое наполнение заголовка, но и его структурные особенности напрямую влияют на то, как читатель (потенциальный инвестор) воспримет посыл и насколько сильно это подтолкнёт его к конкретному решению или действию.

Композиционно заголовки статей в сфере инвестиций часто строятся по бинарной модели, сочетающей общую тему и конкретизирующий элемент, что позволяет одновременно удерживать внимание и обозначать исследуемый объект. Такая конструкция может быть реализована через двоеточие, тире, числовые маркеры, противопоставление или уточнение.

К примеру, двоеточие отделяет левую сторону, в которой в сокращенной форме обозначается источник информации (институциональный или персональный), название события или его причина, от правой, где приводится краткая цитата или последствие события [12, с. 305]. В итоге вся конструкция работает как мини-задача, содержащая скрытый побудительный смысл: читатель видит объект, получает интригующую вторую часть и втягивается в анализ. В правой части заголовка *Viel zu billig: 5 Dividendenaristokraten, bei denen Sie laut Morningstar günstig zuschlagen können* (от 04.06.2026) [14] *(«Слишком дёшево: 5 дивидендных аристократов, акции которых можно купить по выгодной цене, согласно Morningstar»)* называются компании, которые регулярно выплачивают дивиденды своим акционерам, а в левой отмечается выгодность предложения, настраивая читателя на прагматический контекст принятия финансовых решений.

Тире в заголовках обычно передаёт реакцию или причинно-следственную связь, помогая выделить пояснительную часть, которая и формирует иллокутивный эффект. В частности, в *Hugo Boss: Großaktionär mit überraschendem Angebot – Aktie reagiert stark* (от 11.06.2026) [14] *(«Hugo Boss: крупный акционер с неожиданным предложением – акции резко отреагировали»)* тире маркирует следствие – движение цены, что придаёт заголовку характер прогноза, поскольку читатель сразу видит не только событие, но и его рыночный отклик.

Необходимо добавить, что стремление к краткости заголовка напрямую влияет на его синтаксические характеристики. Поэтому вполне очевидно, что в названиях инвестиционных публикаций мы наблюдаем высокую частотность номинативных структур. Именные группы в таких заголовках способны выражать различные виды иллокутивной силы (репрезентативную, предупредительную прогностическую и др.), косвенно побуждая читателя к дальнейшему прочтению материала или инвестиционному действию. Например, заголовок *Voller Schub für die Aufholjagd!* (от 07.06.2026) [14] *(«Полный вперед в наверстывании упущенного!»)* не предписывает адресату прямо купить или продать актив, а направляет его инвестиционное поведение, формируя установку на динамичность и срочность. Аналогичным образом семантика предложной номинативной конструкции в *Vom Kursdebakel zum Verdoppler? Warum diese Aktie jetzt brandheiß ist* (от 05.06.2026) [14] *(«От обвала курса к удвоению стоимости? Почему эта акция сейчас на пике популярности»)* имплицирует возможный финансовый сценарий, а вопросительный знак превращает утверждение в интригующую гипотезу, мотивируя инвестора к покупке активов.

Кроме того, директивность в номинативном заголовке может создаваться использованием оценочных слов, посредством которых адресату навязывается определенная интерпретационная рамка: *Analyst ist sich sicher: Diese Aktie bietet eine fantastische Einstiegschance* (от 08.06.2026) [14] *(«Аналитик уверен: эта акция предоставляет фантастическую возможность для входа на рынок»)*. В результате номинативный заголовок приобретает функцию скрытого инвестиционного совета.

Вопросительные конструкции, включенные в заголовки рассматриваемых текстов, имитируют диалог с читателем, позволяя ему почувствовать себя равноправным участником коммуникации [13, с. 149–150] и выстраивать нужную логику воздействия.

Вопрос не всегда предполагает реальный запрос информации, часто он выполняет функцию вовлечения и подведения к ответу, уже заложенному в тексте. Например, вопросительная часть в заголовке *Die Wahrheit der Kurven? Hier sehen die Analysten ein klares Kaufsignal* (от 20.04.2026) [15] *(«Что скрывается за этими кривыми? Аналитики видят здесь явный сигнал к покупке»)* создаёт ожидание, цепляет внимание за счёт эффекта интриги, а затем подводит к последующему тезису в виде сигнала к покупке, который подаётся не как личное, а как экспертное мнение. Тем самым вопросительная конструкция маскирует рекомендацию под размышление, что снижает ее категоричность и делает призыв к действию менее навязчивым.

Иллокутивная сила другого заголовка *Alles außer Tech? Das sind die besten Aktien für unsichere Zeiten* (от 19.02.2026) [15] *(«Все, кроме технологий? Вот лучшие акции для ненадежных времен»)* заключается в провокации сомнений, связанных с безусловным лидерством IT-сектора, и побуждении читателя пересмотреть привычные инвестиционные приоритеты. Именно вопрос переводит тезис в плоскость проблематизации с последующим прагматическим выводом, в котором четко задаётся оценочный тон.

Существенным фактором, интенсифицирующим иллокутивно-прагматическую силу заголовка в рассматриваемом типе текста, является модальность. Для инвестиционного дискурса характерно активное использование средств выражения эпистемической модальности, что связано с необходимостью адекватно оценивать риски, выражать осторожный оптимизм и выстраивать доверительную коммуникацию с инвесторами или аналитиками.

К таким средствам относятся, прежде всего, модальные глаголы, модальные наречия, оценочные лексемы и синтаксические конструкции с оттенком необходимости, возможности или вероятности. Они усиливают не столько информативность, сколько перлокутивный эффект заголовка, делая его более убедительным и направленным на побуждение к инвестиционному решению. Например, модальный глагол *sollen* в форме Konjunktiv II *(sollte)* выражает в заголовках немецких СМИ по инвестициям аналитический совет без категоричных и рискованных для репутации финансовых утверждений: *Beim Fed-Wechsel sollten Anleger mit Ernüchterung planen* (от 30.04.2026) [15] *(«При смене руководства Fed инвесторам следует быть готовыми к разочарованию»)*; *Micron-Aktie mit zweistelligen Verlusten: Sollten Anleger jetzt aussteigen?* (от 06.06.2026) [14] *(«Акции Micron понесли двузначные потери: стоит ли инвесторам продавать их сейчас?»)*.

В названии *20 Prozent runter, 240 Prozent rauf – das wahrscheinliche Gold-Szenario* (от 30.04.2026) [15] *(«Падение на 20 процентов, рост на 240 процентов – наиболее вероятный сценарий развития событий на рынке золота»)* лексема *wahrscheinlich («вероятный»)* прямо сигнализирует о неуверенности автора и вводит оценку прогноза как вероятного, а не точного факта.

Таким образом, подводя итоги исследования, можно констатировать, что заголовок в немецкоязычных текстах инвестиционных рекомендаций является не вспомогательным композиционным элементом, а самостоятельной прагматически значимой единицей медиатекста, в которой реализуется конкретное коммуникативное намерение автора.

Его иллокутивно-прагматический потенциал заключается в способности одновременно информировать адресата, привлекать его внимание, формировать оценку финансового объекта и побуждать к определённой интерпретации либо инвестиционному действию.

Анализ эмпирического материала показал, что наиболее характерными для немецкоязычных инвестиционных рекомендаций являются три группы иллокутивных моделей: репрезентативные, апеллятивные и экспрессивные.

Доказано, что иллокутивно-прагматическая сила рассматриваемых заголовков достигается за счет взаимодействия языковых средств различных уровней.

К наиболее продуктивным средствам, выражающим коммуникативно-прагматическое содержание на лексическом уровне, относятся следующие: специализированная терминология, имена собственные, количественные показатели, экспрессивная и оценочная лексика, передающая семантику срочности, выгоды, риска и исключительности. Особую роль в создании нужных эффектов играют образные средства, прежде всего метафоры, стимулирующие читателя остановиться на заголовке для разгадывания смысла, а также модальные лексемы, репрезентирующие оценочные стратегии автора публикации.

Синтаксическая организация заголовка является, в свою очередь, эффективным приемом привлечения внимания читателя. Воздействующую функцию выполняют, прежде всего, назывные (номинативные) и вопросительные предложения. Такие конструкции позволяют не только сжато представить объект инвестирования или описать события на биржевом рынке, но и апеллировать к воле реципиента, побуждая его к действию или размышлению.

Для усиления прагматического напряжения авторы в заголовках инвестиционных материалов нередко используют различные пунктуационные знаки (двоеточие, тире).

Научная новизна работы подтверждается эмпирическими данными и обоснованными выводами, значимыми для лингвистики дискурса и практики финансовой коммуникации.

Результаты проделанного исследования имеют практическую ценность, поскольку могут быть использованы специалистами для улучшения качества фи-

нансовых текстов и при разработке эффективных коммуникационных практик, а также полезны для развития навыков критического восприятия финансовой информации.

В целом работа способствует развитию лингвопрагматического подхода к анализу специализированных текстов, обогащает теорию заголовка как полифункциональной единицы и предоставляет методологическую основу для дальнейших дискурсивно-прагматических и корпусных исследований в области профессиональной коммуникации. В перспективе было бы интересно сопоставить немецкоязычный материал с русско- и англоязычными инвестиционными текстами.

Библиографический список

1. Апресян К.Г. Ключевые концепты финансового дискурса финансы (finance) и деньги (money) в диахронии и синхронии. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.* 2022; № 57: 9–27.
2. Васильева Е.А. Иллокутивная функция заголовков в новостных телевизионных программах (на материале программы «Время» на Первом канале). *Инновационная наука.* 2022; № 1-2: 68–73.
3. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотнесенность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений.* Москва: ЛКИ, 2010.
4. Searle J.R. A Classification of illocutionary acts. *Language in Society.* 1976; № 5 (1): 1–23.
5. Гедгафова Н.А. Специфика иллокутивных моделей заголовков англоязычных газетных статей информационного жанра. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2017; № 2: 170–181.
6. Панова Е.Ю. Лингвокреативный и прагматический потенциал заголовка современного медиатекста. *Знак: проблемное поле медиаобразования.* 2025: № 4 (58): 148–154.
7. Варзапова В.Ю. Заголовок сетевого англоязычного медиатекста: синтаксис, семантика, прагматика. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 7: 197–201.
8. Малюга Е.Н., Петросян Г.О. Прагматическая пресуппозиция в заголовках англоязычных бизнес-медиа как элемент манипулятивной риторики. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2024; № 91: 104–130.
9. Александрова А.И., Васильев С.Л. Ориентирующая функция газетного заголовка как ключевой компонент его прагматики. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2014; № 8: 62–67.
10. Погорелова С.Д., Яковлева А.С., Слуцкая К.А. Особенности средств выражения оценки в газетных заголовках (на материале газет «The Guardian» и «Российская газета»). *Мир науки. Социология, филология, культурология.* 2020; № 11 (4). Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/10FLSK420.pdf
11. Абдулла В.Л. *Типы и функции финансовых терминов в современном русском языке (на материале современных российских печатных СМИ).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2017.
12. Kurz J., Müller D., Pötschke J., Pöttker H., Gehr M. *Stilistik für Journalisten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
13. Каневская Я.Е. Прагматический потенциал вопросительных конструкций в заголовке публицистического текста (на материале интернет-СМИ). *Вестник РГГУ.* Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2016; № 4 (13): 148–153.
14. *Börse online.* Available at: https://www.boerse-online.de/
15. *Focus+.* Available at: https://www.focusplus.de/

References

1. Apresyan K.G. Klyuchevye koncepty finansovogo diskursa finansy (finance) i den'gi (money) v diahronii i sinhronii. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova.* 2022; № 57: 9-27.
2. Vasil'eva E.A. Illokutivnaya funkciya zagolovkov v novostnyh televizionnyh programmah (na materiale programmy "Vremya" na Pervom kanale). *Innovacionnaya nauka.* 2022; № 1-2: 68-73.
3. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu: Referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij.* Moskva: LKI, 2010.
4. Searle J.R. A Classification of illocutionary acts. *Language in Society.* 1976; № 5 (1): 1-23.
5. Gedgafova N.A. Specifika illokutivnyh modelej zagolovkov angloyazychnyh gazetnyh statej informacionnogo zhanra. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2017; № 2: 170-181.
6. Panova E.Yu. Lingvokreativnyj i pragmaticheskij potencial zagolovka sovremennogo mediateksta. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya.* 2025: № 4 (58): 148-154.
7. Varzapova V.Yu. Zagolovok setevogo angloyazychnogo mediateksta: sintaksis, semantika, pragmatika. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 7: 197-201.
8. Malyuga E.N., Petrosyan G.O. Pragmaticheskaya presuppoziciya v zagolovkah angloyazychnyh biznes-media kak `element manipulyativnoj ritoriki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2024; № 91: 104-130.
9. Aleksandrova A.I., Vasil'ev S.L. Orientiruyuschaya funkciya gazetnogo zagolovka kak klyuchevoj komponent ego pragmatiki. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* 2014; № 8: 62-67.
10. Pogorelova S.D., Yakovleva A.S., Sluckaya K.A. Osobennosti sredstv vyrazheniya ocenki v gazetnyh zagolovkah (na materiale gazet "The Guardian" i "Rossijskaya gazeta"). *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya.* 2020; № 11 (4). Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/10FLSK420.pdf
11. Abdulla V.L. *Tipy i funkcii finansovyh terminov v sovremennom russkom yazyke (na materiale sovremennyh rossijskih pechatnyh SMI).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
12. Kurz J., Müller D., Pötschke J., Pöttker H., Gehr M. *Stilistik für Journalisten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
13. Kanevskaya Ya.E. Pragmaticheskij potencial voprositel'nyh konstrukcij v zagolovke publicisticheskogo teksta (na materiale internet-SMI). *Vestnik RGGU.* Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie. 2016; № 4 (13): 148-153.
14. *Börse online.* Available at: https://www.boerse-online.de/
15. *Focus+.* Available at: https://www.focusplus.de/

Статья поступила в редакцию 15.09.26

УДК 81'25

***Su Xing**, doctoral postgraduate, Shanghai International Studies University (Shanghai, China), E-mail: 835117914@qq.com*

REPRESENTATION OF CHINESE LEGAL CONCEPTS IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE CIVIL CODE OF THE PRC: A CORPUS-LINGUISTIC ANALYSIS. The study aims to identify the ways, in which Chinese legal concepts are represented in the 2020 and 2024 Russian translations of the Civil Code of the People's Republic of China. The analysis combines corpus-linguistic and comparative translation approaches and focuses on terminological variation, local co-occurrence, and the functional relationship between translated nominations and authentic Russian civil-law usage. The results show that both translations preserve the institutionally marked component referring to socialism when rendering the concept of socialist core values. By contrast, the 2024 translation of the concept of public order and good morals demonstrates greater terminological unification and more consistent use of a single nomination across normative contexts. On this basis, two models of interlingual representation are distinguished: value-component retention and normative adaptation. The findings clarify the relationship between the function of the source legal concept, terminological choice, and the co-occurrence profile of the translated nomination and may be applied in the analysis and editing of Russian translations of Chinese normative texts.

Keywords: **legal translation, legal concept, corpus linguistics, terminological variation, Russian legal language, normative adaptation**

The study was conducted as part of the Eighth Academic Mentoring Program for Academic Supervisors at Shanghai International Studies University, Project No. 2025DSYL016

***Су Син**, докторант, Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: 835117914@qq.com*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИТАЙСКИХ ПРАВОВЫХ КОНЦЕПТОВ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ГРАЖДАНСКОГО КОДЕКСА КНР: КОРПУСНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Цель исследования состоит в выявлении способов репрезентации китайских правовых концептов в русских переводах «Гражданского кодекса Китайской Народной Республики» 2020 и 2024 гг. Материал анализируется с использованием корпусно-лингвистического и сопоставительно-переводоведческого подходов. Сопоставляются переводные номинации двух концептов, их терминологическая вариативность, локальная сочетаемость и функциональная соот-

несенность с аутентичным русским гражданско-правовым употреблением. Установлено, что при передаче социалистических базовых ценностей обе версии сохраняют институционально маркированный компонент социализма, тогда как при переводе концепта общественного порядка и добрых нравов версия 2024 г. демонстрирует терминологическую унификацию и более устойчивое употребление одной номинации в нормативных контекстах. На этой основе выделяются две модели межъязыковой репрезентации: сохранение ценностного компонента и нормативная адаптация. Полученные результаты уточняют связь между функцией исходного правового концепта, терминологическим выбором и сочетаемостью переводной номинации и могут быть использованы при анализе и редактировании русских переводов китайских нормативных текстов.

Ключевые слова: **юридический перевод, правовой концепт, корпусная лингвистика, терминологическая вариативность, русский юридический язык, нормативная адаптация**

Исследование выполнено в рамках Восьмой программы академического наставничества научных руководителей Шанхайского университета иностранных языков, проект № 2025DSYL016

Перевод нормативных правовых актов требует соотнесения переводного термина с правовым понятием, типичной сочетаемостью и функцией соответствующей единицы в юридическом языке. При взаимодействии разных правовых систем такое соотнесение осложняется несовпадением объема понятий и сфер их нормативного употребления. Поэтому русские обозначения китайских правовых концептов целесообразно сопоставлять между собой и с их функциональными параллелями в аутентичных русскоязычных правовых текстах.

Необходимость такого сопоставления связана с тем, что русская репрезентация китайского правового концепта зависит не только от выбора термина, но и от его функции и сочетаемости в юридическом тексте. Сказанное определяет актуальность данного исследования.

Сопоставление русских переводов «Гражданского кодекса Китайской Народной Республики» 2020 и 2024 гг. позволяет проследить терминологическую вариативность при передаче китайских правовых концептов. При анализе концепта, который оказывается выполнен в разных юридических функциях, в исходном законодательном тексте были выбраны несколько концептов: социалистические базовые ценности и общественный порядок и добрые нравы. В первую очередь социалистические базовые ценности ведут к ценностному основанию китайского гражданского законодательства, тогда как общественный порядок и добрые нравы в прямой своей функции лежат у источника прямой нормативной оценки гражданской деятельности и юридических действий вообще. Параллельный анализ русских номинаций показывает, как дифференциация юридической функции выражается в различии выбора термина, его сочетаемости, а также в возможных вакансиях русскоязычных средств выражения соответствующего правового содержания.

На первых порах своих исследований юридического перевода ученые в первую очередь остановились на терминах и терминосообразности, языковой нормативности и нормам перевода. Ян Вэньчэн говорил о том, что переводные понятия следует выбирать на основе смысловой цели исходного юридического текста [1]. Лю На с учетом требований точности, строгости, нормативности анализа обратилась к функциональной эквивалентности, описательному переводу и другим способам передачи юридических терминов [2]. Ли Вэньгэ проанализировал нормы русского юридического текста на лексическом, синтаксическом и статистико-текстовом уровнях [3]. В общей теории юридического перевода Šarčević включила в критерии переводческого решения функции юридического текста и условия его использования в правовой среде языка перевода, что создало теоретическую основу для оценки адаптации терминов и концептов с учетом правовой системы адресата [4].

После принятия «Гражданского кодекса КНР» китайские исследования постепенно сместились от обсуждения общих принципов перевода к корпусно-эмпирическому и концептуальному сопоставлению. Чжу Юйбинь и Лю Ян, используя самостоятельно созданный корпус «Гражданского кодекса», сравнили два английских перевода и привлекли в качестве сопоставительного материала английский перевод Германского гражданского уложения и англо-американские юридические корпуса [5]. Авторы выявили заметные жанровые различия в формально-языковых параметрах разных типов правовых текстов, что подтверждает необходимость сопоставления перевода с аутентичными правовыми текстами языка перевода [5]. Чжао Цзюньфэн и Сюэ Цзе, рассматривая трансплантацию юридических концептов, указывают на возможность концептуальных сдвигов и терминологической неэквивалентности при переходе между правовыми системами [6]. Сопоставление правовых концептов исходной и принимающей систем служит в таком случае основанием для оценки переводческого соответствия.

Юй Мэйсинь, исходя из семантических функций законодательного дискурса, исследовала номинализацию в английском переводе «Гражданского кодекса КНР» и показала, что доступные ресурсы языка перевода ограничиваются законодательным замыслом, сочетаемостными нормами и процессуальными функциями [7]. Юй Мэйсинь и Чэнь Жунжун, используя двуязычный корпус «Гражданского кодекса», изучили сочетаемость и дискурсивные функции частотных единиц типа 按照 и предложили при законодательном переводе одновременно учитывать локальные сочетаемостные модели и общую дискурсивную функцию [8]. Эти исследования показывают, что при анализе юридического перевода терминологический выбор следует рассматривать вместе с локальной сочетаемостью и функцией единицы в законодательном тексте. Чжао Тао и Дун Сяобо, опираясь на китайско-английский параллельный корпус «Гражданского кодекса», показали, что параллельные данные позволяют задавать нормативный ориентир на языке перевода, выявлять концептуальные различия и лакуны, поддерживать выбор переводческой стратегии и проверять терминологическую последовательность [9]. При отсутствии прямого эквивалента параллельные данные позволяют сопоставлять исходный концепт с употребительными средствами юридического языка перевода и уточнять функциональное соответствие.

В российской юрислингвистике взаимодействие языка и права рассматривается как самостоятельная область лингвистического анализа. Н.Д. Голев связывает предмет юрислингвистики с языковыми проявлениями юридизации и взаимодействием естественного языка с правовой сферой [10]. Исследования юридического дискурса развивают этот подход применительно к структуре профессиональной коммуникации и функционированию правовых понятий: Е.А. Кожемякин рассматривает юридический дискурс как особую систему смыслообразования [11], а В.Ю. Туранин обращает внимание на точность употребления терминов и понятий в юридической коммуникации [12]. В области юридического перевода Ю.Н. Апасова определяет его как специализированную переводческую деятельность в правовой сфере [13]. С.П. Фокина связывает интерпретацию юридической терминологии с конкретной правовой культурой и необходимостью лингвистического анализа нормативного текста [14]. Цзян Юань, рассматривая перевод русской юридической терминологии в Китае, выделяет проблемы эквивалентности, многозначности и неоднозначности [15]. В рассмотренных работах, однако, два полных русских перевода китайского кодекса не сопоставляются системно с аутентичным российским гражданско-правовым текстом.

В современной международной юридической лингвистике усиливается взаимодействие корпусных методов, терминоведения и сравнительного анализа правового дискурса. Goźdź-Roszkowski указывает, что совместная встречаемость и совместный выбор языковых единиц составляют важную эмпирическую основу корпусного анализа юридического дискурса; корпусные методы позволяют изучать фразовые модели, регистровые различия, юридический перевод и жанровую вариативность [16]. Данные о совместной встречаемости позволяют соотнести общие лексические характеристики корпуса с употреблением конкретных юридических единиц. Prieto Ramos и Cerutti, исследуя много-жанровый корпус институциональных юридических текстов, показали, что распределение правовой терминологии и юридических словосочетаний меняется в зависимости от институциональной тематики, юридической функции и жанра [17]. При оценке переводной номинации необходимо учитывать юридическую функцию концепта и жанровую принадлежность текста. Giampieri показывает, что устойчивые юридические формулы выполняют как языковую, так и правовую функцию, что необходимо учитывать при их переводе [18]. Устойчивость сочетаемости в таком случае служит одним из показателей связи между языковой формой и юридической функцией в переводном правовом тексте.

Luo и Yu, анализируя корпус китайского уголовно-процессуального законодательства, исследуют вариативность юридических терминов и выявляют тесную связь терминологических изменений с развитием правовых институтов, а также с политической, культурной и социальной средой [19]. Их результаты показывают, что терминологическая вариативность связана с изменением институционального контекста, что позволяет рассматривать выбор правовой номинации как контекстно обусловленное языковое явление. Graziadei, исходя из сравнительно-правовой перспективы, отмечает отсутствие прямых соответствий между концептами и терминами разных правовых языков, вследствие чего юридический перевод должен координировать аутентичность исходного текста и функциональность текста перевода [20].

В рассмотренной литературе два полных русских перевода «Гражданского кодекса КНР» не сопоставляются системно между собой и с аутентичным российским гражданско-правовым текстом. Не рассматривается также зависимость способов русской репрезентации правового концепта от его функции в исходном законодательстве.

Цель исследования состоит в выявлении лингвистических способов передачи китайских правовых концептов в двух русских переводах «Гражданского кодекса КНР» на основе сопоставления переводных номинаций, их терминологической вариативности, локальной сочетаемости и функциональных связей с ресурсами русского юридического языка.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: сопоставить русские номинации выбранных правовых концептов в переводах 2020 и 2024 гг.; установить степень терминологической вариативности и унификации переводных единиц; проанализировать локальную совместную встречаемость единиц, связанных с нормативной оценкой; сопоставить переводные формы с соответствующими ресурсами «Гражданского кодекса Российской Федерации»; определить лингвистические различия между сохранением ценностного компонента и нормативной адаптацией.

Исследование сочетает корпусно-лингвистический и сопоставительно-переводоведческий анализы. Материал составляют русские переводы «Гражданского кодекса КНР» 2020 и 2024 гг.; «Гражданский кодекс Российской Федерации» используется как референсный корпус аутентичного русского гражданско-правового языка. Частотные показатели и данные о совместной встречаемости обрабатываются с помощью AntConc и Python. Дополнительно был проведён анализ локальной совместной встречаемости понятий «общественный порядок» и «добрые нравы» в окне 5L–5R. В качестве метрики применялся PMI.

Научная новизна исследования заключается в следующем. Сопоставление переводов 2020 и 2024 гг. обнаруживает, что китайские правовые концепты, различающиеся по функциям, ведут себя в русском юридическом тексте по-разному. Если речь идёт о социалистических базовых ценностях, перевод сохраняет компонент, прямо указывающий на институциональный источник концепта. С общественным порядком и добрыми нравами дело обстоит иначе: в редакции 2024 г. одно и то же наименование последовательно употребляется в разных нормативных контекстах. Это дает основание говорить о двух способах межъязыковой репрезентации — сохранении ценностного компонента и нормативной адаптации.

Теоретическая значимость исследования: полученные результаты уточняют, как связаны терминологическая вариативность, сочетаемость и функциональная репрезентация правового концепта при переносе в другой язык.

Практическая значимость исследования: на практике предложенный подход можно использовать при анализе и редактировании русских переводов китайских нормативных текстов. Он применим и для унификации юридической терминологии в китайско-русской правовой коммуникации.

1. Формирование корпуса и схема исследования

1.1 Источники материала и параметры корпуса

Материал исследования – три текста. Их основные параметры даны в табл. 1. Два подкорпуса – переводные: «Гражданский кодекс КНР» в версии 2020 г. под редакцией П. В. Трощинского [21] и версия 2024 г. под редакцией Ван Чжихуа [22]. Первый перевод выполнен под руководством российского китаеведа и юриста П.В. Трощинского, второй – под руководством Ван Чжихуа (Китайский университет политических наук и права). Китайский источник один и тот же, но время публикации и состав переводчиков разные. Поэтому терминологические решения двух версий можно сопоставлять напрямую.

В роли референсного корпуса выступает «Гражданский кодекс Российской Федерации» в редакции 2025 г. [23]. Он позволяет соотнести переводные единицы с аутентичным русским гражданско-правовым употреблением – на уровне лексики, сочетаемости и нормативной функции.

Таблица 1

Корпус русскоязычных юридических текстов: основные параметры

Корпус	Слово-употребления	Типы	STTR
Русский перевод 2020 г.	59 824	7 279	41,94%
Русский перевод 2024 г.	69 075	7 141	39,87%
«Гражданский кодекс Российской Федерации»	313 819	13 965	37,66%

1.2 Извлечение данных и процедура анализа

В ходе анализа рассматривались переводные номинации двух концептов, их частотное распределение, терминологическая вариативность и локальная сочетаемость. Эти концепты выбраны потому, что в «Гражданском кодексе КНР» они выполняют разные функции. Отдельно проверялась локальная совместная встречаемость понятий «общественный порядок» и «добрые нравы» в окне 5L–5R. Мерой служил PMI.

Новизна работы состоит в том, что сравнение переводов 2020 и 2024 гг. показывает: китайские правовые концепты с разными функциями ведут себя в русском юридическом тексте неодинаково. У социалистических базовых ценностей перевод сохраняет элемент, который прямо отсылает к институциональному источнику концепта. С общественным порядком и добрыми нравами иначе – в версии 2024 г. одна и та же номинация последовательно появляется в разных нормативных контекстах.

Для гражданского законодательства социалистические базовые ценности – общий ценностный ориентир, однако прямого институционального аналога в российском гражданско-правовом поле у них нет. Общественный порядок и добрые нравы, наоборот, включены в нормативную оценку гражданской деятельности и юридических действий. Поэтому их можно функционально сопоставить с близкими инструментами русского гражданского права.

При подсчётах словоформы одной лексемы сводились к общей основе. Например, «порядок», «порядка» и «порядком» искали по основе «порядк», а «ценность» и «ценности» – по основе «ценность». Сочетание «добрые нравы» вместе с падежными формами считали единой номинационной структурой. Расчёты выполнялись в AntConc и Python.

Сочетаемость рассматривалась в окне 5L–5R. Полная номинация базовых ценностей встречается в каждом переводе лишь один раз, поэтому здесь важны структура номинации, выбор определений и наличие институционально маркированного компонента. С общественным порядком и добрыми нравами ситуация иная: они есть в восьми параллельных статьях обеих версий. Это позволяет сравнить терминологические варианты и их локальные связи с единицами нормативной оценки. Для основ наруш, недействительн, сделк* и закон* считался PMI, который показывает силу локальной ассоциации.

1.3 Что учитывалось при интерпретации

При интерпретации материала мы опирались на четыре параметра: частота переводных терминов, вариативность терминологии, локальная сочетаемость и наличие русских эквивалентов в гражданско-правовых текстах. Нормированная частота нужна была для сравнения единиц в корпусах разного объёма, STTR – для общей оценки лексической повторяемости.

Ценностный компонент остаётся в переводной номинации, если в ней устойчиво присутствует элемент, отсылающий к институциональному источнику исходного концепта. Нормативную адаптацию можно определить по трём признакам: унификация терминологии, устойчивая сочетаемость в контекстах нормативной оценки и функциональная связь с русским юридическим употреблением.

2. Количественные данные и лексика двух русских переводов

2.1 Ключевые концепты и переводные наименования: частоты и распределение

Степень вариативности русских номинаций у рассматриваемых концептов разная. У базовых ценностей количественные расхождения между версиями почти отсутствуют: выражение встречается в каждом переводе лишь однажды. Различия затрагивают только атрибутивный компонент – «ключевые ценности социализма» в редакции 2020 г. и «основные ценности социализма» в редакции 2024 г. Компонент «социализм» сохраняется в обеих номинациях и тем самым удерживает указание на институциональный источник концепта.

Концепт общественного порядка и добрых нравов встречается в каждом переводе по восемь раз, но его русская номинация варьируется. В переводе 2020 года представлены три варианта; в переводе 2024 года во всех восьми статьях последовательно используется одна конструкция – «публичный порядок и добрые нравы». Она сохраняется независимо от конкретного нормативного контекста.

2.2 Общие лексические характеристики переводов

Для общей оценки лексической повторяемости применялся STTR, рассчитанный в AntConc при окне 1000 слов. В переводе 2020 г. значение составляет 41,94%, в переводе 2024 г. – 39,87%, в референсном корпусе «Гражданского ко-

Таблица 2

Ключевые правовые концепты в двух русских переводах и референсном корпусе: абсолютные и нормированные частоты

Китайский концепт	Выражение в переводе 2020 г.	Выражение в переводе 2024 г.	Соответствующее выражение в ГК РФ	Комментарий
Базовые ценности	ключевые ценности социализма, n = 1, 0,17 на 10 000 слов	основные ценности социализма, n = 1, 0,14 на 10 000 слов	Прямое соответствие отсутствует	Маркирует ценностное основание китайского гражданского законодательства
Общественный порядок и добрые нравы	нормы общественной нравственности, n = 3, 0,50 на 10 000 слов; нормы общественного порядка и нравственности, n = 1, 0,17 на 10 000 слов; общественный порядок и добрые нравы и падежные формы, n = 4, 0,67 на 10 000 слов; всего n = 8, 1,34 на 10 000 слов	публичный порядок и добрые нравы и падежные формы, n = 8, 1,16 на 10 000 слов	основы правопорядка или нравственности	Функционально связано в русском гражданском праве с публичным порядком, нравственными основаниями и оценкой юридической действительности

Примечание: нормированная частотность считалась так: число употреблений целевого выражения делилось на общий объём корпуса и умножалось на 10 000 слов. Объём перевода 2020 г. – 59 824 слова, перевода 2024 г. – 69 075 слов. Падежные и прочие словоизменительные формы шли в одну группу, суммарно. Выражения из «Гражданского кодекса Российской Федерации» брались как функциональная база для сопоставления; в частотный подсчёт по переводам они не входили.

Таблица 3

Распределение и формы передачи концепта общественного порядка и добрых нравов в двух русских переводах

Статья	Версия 2020 г.	Версия 2024 г.	Основной нормативный контекст
Ст. 8	нормы общественной нравственности	публичный порядок и добрые нравы	общие требования к гражданской деятельности
Ст. 10	нормы общественной нравственности	публичный порядок и добрые нравы	ограничение применения обычая
Ст. 143	нормы общественной нравственности	публичный порядок и добрые нравы	условия действительности гражданско-правового действия
Ст. 153	нормы общественного порядка и нравственности	публичный порядок и добрые нравы	недействительность гражданско-правового действия
Ст. 979	общественный порядок и добрые нравы	публичный порядок и добрые нравы	ограничения волеизъявления при ведении чужих дел без поручения
Ст. 1012	общественный порядок и добрые нравы	публичный порядок и добрые нравы	ограничения осуществления права на имя
Ст. 1015	общественный порядок и добрые нравы	публичный порядок и добрые нравы	ограничения выбора фамилии
Ст. 1026	общественным порядком и добрыми нравами	публичному порядку и добрым нравам	фактор проверки информации при посягательстве на честь и репутацию

Таблица 4

Локальные связи общественного порядка и добрых нравов с единицами юридической оценки

Локальная единица	Частота совместной встречаемости, 2020	PMI, 2020	Частота совместной встречаемости, 2024	PMI, 2024
наруш*	6	7,53	7	8,33
недействительн*	2	7,70	3	8,99
сделк*	4	8,55	4	8,05
закон*	3	5,45	3	5,50

Примечание: В окне 5L–5R брали основы наруш, недействительн, сделк и закон*. PMI показывал силу их локальной связи с номинацией.*

декса Российской Федерации» – 37,66%. Более низкий показатель версии 2024 г. говорит о несколько большей повторяемости лексики. По STTR перевод 2024 г. оказывается между переводом 2020 г. и референсным корпусом.

3. Сохранение ценностного компонента и нормативная адаптация китайских правовых концептов в русском переводе

3.1 Сохранение ценностного компонента при переводе социалистических базовых ценностей

Обе версии идут по схожей модели: в переводе 2020 г. используются «ключевые ценности социализма», в переводе 2024 г. – «основные ценности социализма». Различие сводится к выбору определения – ключевые или основные. Компонент «социализм» остаётся неизменным и сохраняет указание на институциональный источник понятия.

Прямого институционального наименования такого типа в референсном корпусе «Гражданского кодекса Российской Федерации» нет. Поэтому обе переводные версии удерживают компонент «социализм» в составе русской именной конструкции. Это решение трактуется как сохранение ценностного компонента: социализм остаётся постоянным элементом, а определение может меняться.

3.2 Нормативная адаптация**:** русский перевод концепта общественного порядка и добрых нравов

Общественный порядок и добрые нравы используются для нормативной оценки поведения граждан и юридических действий. В Гражданском кодексе РФ прямого соответствия этому термину нет. В близких ситуациях встречается формулировка «основы правопорядка или нравственности»; она связывает допустимость юридического действия с требованиями правопорядка и морали. На этом основании терминологию можно сопоставить с употреблением в российском гражданском праве. Признаком нормативной адаптации служат последовательное использование термина в однотипных контекстах и его функциональное соответствие русскому юридическому языку.

Терминологическое оформление концепта в двух версиях перевода заметно расходится. В переводе 2020 года используются три русские номинационные структуры. В версии 2024 года во всех восьми статьях последовательно применяется конструкция «публичный порядок и добрые нравы». Распределение терминов и нормативных контекстов показано в табл. 3.

Распределение по статьям показывает, что в переводе 2020 г. терминология нестабильна. Одному китайскому концепту соответствуют три русские номинации: «нормы общественной нравственности», «нормы общественного порядка и нравственности» и «общественный порядок и добрые нравы». Различия касаются состава номинации, выбора слова «порядок» и выражения нравственного компонента. В каждой статье – своя формулировка.

В переводе 2024 г. во всех восьми случаях используется одна модель – «публичный порядок и добрые нравы». Падежная форма в статье 1026 – это грамматический вариант той же номинации, а не отдельное терминологическое решение. Конструкция встречается в разных нормативных контекстах: от общих требований к гражданской деятельности до оценки действительности юридических действий и ограничений личных прав.

Номинация в обоих переводах соседствует с нарушением нормы, действительностью юридического действия, сделкой и законом. В 2024 г. с наруш* – 7 совместных употреблений вместо 6, PMI 8,33 вместо 7,53. С недействительн* – 3 вместо 2, PMI 8,99 вместо 7,70. По сделк* и закон* показатели почти не изменились.

В 2024 г. номинация стала единой, а связи с наруш* и недействительн* слегка уплотнились. Если добавить сюда функциональную близость к русскому юридическому употреблению, перед нами пример нормативной адаптации.

3.3 Два пути передачи правовых концептов

Русская номинация выбирается не в вакууме: на нее влияют и функция исходного концепта, и то, что реально есть в русском юридическом языке. У базовых ценностей сохраняется институционально маркированный компонент социализма. Что касается общественного порядка и добрых нравов, то в 2024 г. одна и та же номинация повторяется в разных нормативных контекстах.

Сравнение номинаций и их сочетаемости высвечивает два разных подхода: либо держатся за институционально маркированный элемент исходной номинации, либо делают ставку на единообразие термина и его устойчивое употребление в нормативно значимых контекстах. Чтобы различить сохранение ценностного компонента и нормативную адаптацию, нужно смотреть на все сразу: номинацию, сочетаемость, нормативную функцию.

Таким образом, сопоставление двух переводов даёт такую картину. Социалистические базовые ценности и там, и там передаются с сохранением «социализма» – отличаются только определения: «ключевые» – в одном случае, «основные» – в другом. С общественным порядком и добрыми нравами иначе. В переводе 2020 года – три варианта номинации. В версии 2024 года – одна и та же формула во всех восьми статьях: «публичный порядок и добрые нравы».

Сопоставление показало, что два концепта передаются по-разному. В случае базовых ценностей в переводе сохраняется институционально маркированный элемент исходной номинации. Для общественного порядка и добрых нравов версия 2024 г. выбирает единое терминологическое решение и последовательно использует его в разных нормативных контекстах. Рост показателей совместной встречаемости и PMI для наруш* и недействительн* дополнительно подтверждает этот сдвиг.

Предложенное разграничение связывает терминологический выбор с сочетаемостью и юридической функцией правового концепта. Использование аутентичного русскоязычного гражданско-правового корпуса позволяет описывать переводную номинацию одновременно по ее форме, сочетаемости и нормативной функции. Дальнейшее развитие предложенного подхода связано с его применением к другим правовым концептам китайского законодательства и сопоставлением их русских переводных номинаций в более широком корпусе нормативно-правовых текстов.

Дальнейшее развитие предложенного подхода связано с его применением к другим правовым концептам китайского законодательства и сопоставлением их русских переводных номинаций в более широком корпусе нормативно-правовых текстов. Полученные результаты адресованы исследователям юридического перевода, корпусной лингвистики и китайско-русской правовой коммуникации, а также могут использоваться переводчиками и редакторами нормативных текстов.

Библиографический список

1. Ян В. Перевод юридических текстов с русского языка. *Вайюй юй вайюй цзяосюэ.* 1998; № 6: 42–44.
2. Лю На. Особенности русской юридической терминологии и способы ее перевода. *Хэйлунцзян кэцзи синьси.* 2013; № 9: 182.
3. Ли В. Статистический анализ русских юридических текстов и принципы перевода. *Вестник Тяньцзиньского университета иностранных языков.* 2016; № 23 (1): 60–63.
4. Šarčević S. *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International, 1997.
5. Чжу Ю., Лю Ян. Корпусное сопоставление английских переводов «Гражданского кодекса КНР»: на материале перевода терминов, связанных с субъектами гражданского права. *Вайгоюй.* 2022; № 45 (5): 87–99.
6. Чжао Ц., Сюэ Ц. Концептуальная трансплантация и эквивалентная интерпретация в юридическом переводе: английский перевод терминов раздела о вещных правах «Гражданского кодекса КНР». *Шанхай фаньи.* 2022; № 1: 27–33.
7. Юй М. Уместность номинализации в английском переводе законодательного дискурса: на материале английского перевода «Гражданского кодекса». *Шанхай фаньи.* 2023; № 4: 32–37.
8. Юй М., Чэнь Ж. Принципы оптимизации английского перевода частотных единиц типа «按照» в законодательном дискурсе: на материале двуязычного корпуса «Гражданского кодекса». *Шанхай фаньи.* 2024; № 3: 42–47.
9. Чжао Т., Дун С. Применение параллельного корпуса в переводе терминологии «Гражданского кодекса» с позиций теории перевода знаний. *Современные исследования иностранных языков.* 2025; № 25 (4): 157–172.
10. Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении. *Юрислингвистика-1. Проблемы и перспективы*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 1999: 11–58.
11. Кожемякин Е.А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование. *Юрислингвистика*. 2011; № 11: 131–145.
12. Туранин В.Ю. К вопросу об использовании терминов и понятий в рамках юридического дискурса. *Наука. Искусство. Культура*. 2017; № 1 (13): 103–109.
13. Апасова Ю.Н. К вопросу понятия юридического перевода с точки зрения права. *NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право.* 2021; № 46 (1): 27–35.
14. Фокина С.П. Юридико-лингвистический анализ англоязычной терминологии в контексте перевода нормативных документов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 387–390.
15. Цзян Ю. Перевод русской юридической терминологии в Китае. *Социально-гуманитарные знания.* 2026; № 1: 55–56.
16. Goźdź-Roszkowski S. Corpus Linguistics in Legal Discourse. I*nternational Journal for the Semiotics of Law.* 2021, 34: 1515-1540.
17. Prieto Ramos F., Cerutti G. Terminological hybridity in institutional legal translation: A corpus-driven analysis of key genres of EU and international law. *Terminology.* 2023; № 29 (1): 45–77.
18. Giampieri P. Translating legal formulae: a corpus-driven approach. *Comparative Legilinguistics.* 2023; № 52: 293–317.
19. Luo W., Yu S. Towards autonomy of China's legal terminology system: a corpus-based analysis of terminological variation in criminal procedure legislation. *International Journal of Legal Discourse.* 2025; № 10 (1): 153–180.
20. Graziadei M. Legal Translation and the Quest for Authenticity. *International Journal for the Semiotics of Law.* 2025; № 38: 2565–2593.
21. *Гражданский кодекс Китайской Народной Республики.* Москва: Синосфера, 2020.
22. *Гражданский кодекс Китайской Народной Республики.* Москва: Проспект, 2024.
23. *Гражданский кодекс Российской Федерации (части первая, вторая, третья и четвертая)*. Москва: СПС «Гарант», 2025.

References

1. Yan V. Perevod yuridicheskih tekstov s russkogo yazyka. *Vajyuj yuj vajyuj czyaosyu`e.* 1998; № 6: 42-44.
2. Lyu Na. Osobennosti russkoj yuridicheskoj terminologii i sposoby ee perevoda. *H`ejlunczyan k`eczi sin'si.* 2013; № 9: 182.
3. Li V. Statisticheskij analiz russkih yuridicheskih tekstov i principy perevoda. *Vestnik Tyan'czin'skogo universiteta inostrannyh yazykov.* 2016; № 23 (1): 60-63.
4. Šarčević S. *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International, 1997.
5. Chzhu Yu., Lyu Yan. Korpusnoe sopostavlenie anglijskih perevodov «Grazhdanskogo kodeksa KNR»: na materiale perevoda terminov, svyazannyh s sub`ektami grazhdanskogo prava. *Vajgoyuj.* 2022; № 45 (5): 87-99.
6. Chzhao C., Syu`e C. Konceptual'naya transplantaciya i `ekvivalentnaya interpretaciya v yuridicheskom perevode: anglijskij perevod terminov razdela o veschnyh pravah «Grazhdanskogo kodeksa KNR». *Shanhaj fan'i.* 2022; № 1: 27-33.
7. Yuj M. Umestnost' nominalizacii v anglijskom perevode zakonodatel'nogo diskursa: na materiale anglijskogo perevoda «Grazhdanskogo kodeksa». *Shanhaj fan'i.* 2023; № 4: 32-37.
8. Yuj M., Ch`en' Zh. Principy optimizacii anglijskogo perevoda chastotnyh edinic tipa «按照» v zakonodatel'nom diskurse: na materiale dvuyazychnogo korpusa «Grazhdanskogo kodeksa». *Shanhaj fan'i.* 2024; № 3: 42-47.
9. Chzhao T., Dun S. Primenenie parallel'nogo korpusa v perevode terminologii «Grazhdanskogo kodeksa» s pozicij teorii perevoda znanij. *Sovremennye issledovaniya inostrannyh yazykov.* 2025; № 25 (4): 157-172.
10. Golev N.D. Yuridicheskij aspekt yazyka v lingvisticheskom osveschenii. *Yurislingvistika-1. Problemy i perspektivy*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 1999: 11-58.
11. Kozhemyakin E.A. Yuridicheskij diskurs kak kul'turnyj fenomen: struktura i smysloobrazovanie. *Yurislingvistika*. 2011; № 11: 131-145.
12. Turanin V.Yu. K voprosu ob ispol'zovanii terminov i ponyatij v ramkah yuridicheskogo diskursa. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura.* 2017; № 1 (13): 103-109.
13. Apasova Yu.N. K voprosu ponyatiya yuridicheskogo perevoda s tochki zreniya prava. *NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo.* 2021; № 46 (1): 27-35.
14. Fokina S.P. Yuridiko-lingvisticheskij analiz angloyazychnoj terminologii v kontekste perevoda normativnyh dokumentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 387-390.
15. Czyan Yu. Perevod russkoj yuridicheskoj terminologii v Kitae. *Social'no-gumanitarnye znaniya.* 2026; № 1: 55-56.
16. Goźdź-Roszkowski S. Corpus Linguistics in Legal Discourse. I*nternational Journal for the Semiotics of Law.* 2021, 34: 1515-1540.
17. Prieto Ramos F., Cerutti G. Terminological hybridity in institutional legal translation: A corpus-driven analysis of key genres of EU and international law. *Terminology.* 2023; № 29 (1): 45-77.
18. Giampieri P. Translating legal formulae: a corpus-driven approach. *Comparative Legilinguistics.* 2023; № 52: 293-317.
19. Luo W., Yu S. Towards autonomy of China's legal terminology system: a corpus-based analysis of terminological variation in criminal procedure legislation. *International Journal of Legal Discourse.* 2025; № 10 (1): 153-180.
20. Graziadei M. Legal Translation and the Quest for Authenticity. *International Journal for the Semiotics of Law.* 2025; № 38: 2565-2593.
21. *Grazhdanskij kodeks Kitajskoj Narodnoj Respubliki.* Moskva: Sinosfera, 2020.
22. *Grazhdanskij kodeks Kitajskoj Narodnoj Respubliki.* Moskva: Prospekt, 2024.
23. *Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii (chasti pervaya, vtoraya, tret'ya i chetvertaya)*. Moskva: SPS «Garant», 2025.

Статья поступила в редакцию 16.09.26

УДК 811

***Tian Tingting**, senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail:1143870462@qq.com*

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN PAREMIAS REPRESENTING THE CONCEPT OF "LABOUR". Labour is the most important form of human activity that determines the material and spiritual development of society. Folk paremias preserve the life-experience, values and world-view characteristics of ethnic groups, thus serving as an important marker of national culture. This paper presents a comparative linguocultural analysis of Russian and Chinese paremias reflecting the concept of "labour". The study aims to identify the common and unique features in the understanding of labour within Russian and Chinese cultures. The research material comprises 200 paremias (100 units for each language) selected from well-known phraseological collections. The analysis demonstrates that both cultures value labour positively and acknowledge that outcomes depend on invested efforts. Nevertheless, distinct differences exist. Chinese paremias associate labour with an individual's moral self-improvement and family well-being. Russian proverbs emphasise the spiritual significance of labour and its role in personality formation. These differences have taken shape under the influence of natural conditions, religious traditions and historical economic practices of the two peoples. The research findings can be applied in courses on intercultural communication and linguoculturology, as well as in foreign-language teaching.

Keywords: **linguoculturology, paremia, linguistic worldview, concept of "labour", intercultural differences, labour-related worldview, semantic field**

***Тянь Тинтин**, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 1143870462@qq.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ КОНЦЕПТ «ТРУД»

Труд является важнейшей формой человеческой деятельности, которая определяет материальное и духовное развитие общества. Народные паремии сохраняют жизненный опыт, ценности и особенности мировоззрения этносов, поэтому выступают важным маркером национальной культуры. В статье представлен сравнительный лингвокультурологический анализ русских и китайских паремий, отражающих понятие «труд». Цель работы – определить общие и уникальные черты понимания труда в русской и китайской культурах. Материалом исследования стали 200 паремий (по 100 единиц каждого языка), выбранных из известных фразеологических сборников. Анализ показал, что обе культуры положительно оценивают труд и признают, что результат зависит от приложенных усилий, но это сопровождается и выраженными отличиями. Если для китайских пословиц труд оказывается условием моральной и семейной состоятельности человека, то русские, хотя и они подчёркивают воспитательный потенциал труда, одновременно уделяют больше внимания его духовным аспектам. Можно предположить, что этот контраст связан с различиями культурно-религиозного, природного и общественно-хозяйственного характера. Исследование может быть полезно при преподавании лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и иностранного языка.

Ключевые слова: **паремиология, лингвокультурология, концепт «Труд», сравнительная культурология, трудовая этика, семантические поля, языковая картина мира**

Контакты России и Китая, особенно укрепившиеся за последние десятилетия, делают необходимым глубокое понимание сходств и различий культур этих двух стран. В языке, как историческом объекте, сохраняются пласты культурных императивов пользующегося им на протяжении эпох народа, тогда как паремии кристаллизуют концентрированные представления этого народа о жизненных ценностях. Концепт «Труд» относится к базовым понятиям, поскольку трудовая деятельность является основой существования любого общества [1, с. 34].

Сравнительное изучение трудовых паремий Китая и России имеет большую научную ценность. Русская и китайская культуры складывались в разных природных и социальных условиях, поэтому каждый народ имеет собственное понимание труда и трудового поведения. Эти уникальные представления закреплены в народных пословицах и поговорках [2, с. 89].

Современные лингвисты много исследуют паремии и трудовое мировоззрение народов. Однако большинство работ ограничивается общим теоретическим описанием. Комплексный сравнительный анализ семантики трудовых паремий двух языков с объяснением культурных причин различий представлен недостаточно подробно. Существуют отдельные работы, но в них больше внимания, как правило, уделяется одному из языков, например, русскому языку в работе Цю Сюеин [3]. Отсутствие системных исследований часто становится причиной недопонимания в межкультурном общении. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель исследования – выявить лингвистические и культурные особенности репрезентации концепта «Труд» в русских и китайских паремиях, определить общие и специфические черты трудового мировоззрения двух народов и объяснить причины их формирования.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы лингвокультурологического анализа паремий и сущность концепта «Труд».
2. Собрать и систематизировать эмпирический материал по теме исследования.
3. Провести сравнительный семантический анализ русских и китайских трудовых паремий.
4. Определить основные факторы, формирующие национальные особенности понимания труда.
5. Обобщить результаты и сформулировать выводы исследования.

Научная новизна работы заключается в комплексном эмпирическом анализе семантической структуры трудовых паремий русского и китайского языков, а также в систематизации факторов, определяющих специфику трудового мировоззрения двух этносов.

Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении положений сопоставительной лингвокультурологии и паремиологии. Полученные результаты расширяют существующие знания о способах репрезентации базовых культурных концептов в русском и китайском языках.

Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать ее материалы в языковом обучении, при изучении межкультурной коммуникации и при организации российско-китайского культурного и делового сотрудничества.

В работе использованы общенаучные и лингвистические методы: анализ научной литературы, выборка паремиологического материала, семантико-полевой и сравнительный анализ, культурная интерпретация полученных данных.

1. Теоретические основы исследования

1.1 Паремия как лингвокультурологическая единица

Паремии – это устойчивые народные высказывания, которые сохраняют многовековой опыт народа, его ценности и правила поведения. Главные признаки паремий – народность, устойчивость и образность. Они не только описывают действительность, но и дают оценку явлениям жизни, формируя социально приемлемые модели поведения.

Паремиологический фонд языка является важной частью национальной языковой картины мира. Пословицы и поговорки фиксируют типичные жизненные ситуации и передают культурные традиции из поколения в поколение. Поэтому они являются удобным и достоверным материалом для изучения национального понимания базовых социальных концептов.

По мнению О.С. Иссерс, оценочные суждения в паремиях формируют культурные нормы отношения человека к социальным явлениям [4, с. 123–126]. Это позволяет использовать паремии для объективного анализа особенностей трудового мировоззрения этноса.

1.2 Концепт «Труд» в лингвокультурологии: понятие и сущность

Концепт в лингвокультурологическом понимании синтезирует значение языкового знака, коннотации, создаваемые в связи с этим знаком культурой, и ментальную акцентуацию, характерную для народа, говорящего на этом языке. «Труд» – это универсальный концепт, присутствующий в любой языковой картине мира. При этом понимание наивного носителя сосредоточено не вокруг экономического определения труда, а вокруг аксиологических, эмоционально окрашенных компонентов.

Концепт «Труд» распадается на три составные части: понятийную, которая даёт нейтральную дефиницию труду как деятельности, образную, состоящую из ассоциативных представлений данного народа, и ценностную, за счёт которой формируется личное отношение представителей нации к идее труда [5, с. 29–30; 125–126]. Специфически национальной можно считать как раз третью, ценностную часть, отличающуюся от народа к народу.

1.3 Семантические поля и их применение в исследовании паремий

Наиболее продуктивен при исследовании паремий метод, подразумевающий использование семантических полей. Семантическое поле – это группа языковых единиц, объединенных общим смыслом и отражающих разные стороны одного концепта [6, с. 334]. Разделение паремий по смысловым группам позволяет четко определить основные признаки концепта «Труд» и сравнить его репрезентацию в двух языках.

В ходе предварительного анализа выделено пять основных семантических подполей: оценка ценности труда, нормы трудового поведения, связь труда и результата, оппозиция «труд – лень», соотношение индивидуального и коллективного труда. Данная структура полностью покрывает все основные смысловые особенности трудовых паремий русского и китайского языков.

2. Сопоставительный анализ русских и китайских трудовых паремий

Эмпирической базой исследования стали 200 паремий (по 100 единиц русского и китайского языка). Все высказывания выбраны из авторитетных фразеологических словарей и научных сборников. Материал охватывает традиционные и современные представления о труде, распространенные среди носителей двух языков.

2.1 Оценка ценности труда в паремиях

Обе культуры высоко оценивают труд и считают его обязательным условием нормальной жизни и развития общества [7, с. 117–118]. При этом акценты оценки в русских и китайских паремиях заметно различаются.

Китайские паремии связывают труд с моральным развитием человека и благополучием семьи. Народная пословица 勤能养德，懒能生恶 («Трудолюбие питает добродетель, лень порождает зло») показывает, что усердная работа формирует положительные нравственные качества.

Смысл выражения 勤人不受饥 («Трудолюбивый человек не голодает») заключается в том, что труд поддерживает благополучие человека. Следует также заметить, что в Китае труд всегда рассматривался не только как способ выжить, но и как необходимая предпосылка воспроизводства общественных отношений [8, с. 61–62].

Напротив, русский паремиологический фонд в значительно большей мере сосредоточен на духовных аспектах человеческой трудовой деятельности. К примеру, в пословице «Труд человека красит, а лень портит» заложено представление о труде как средстве преображения, нравственного перерождения человека, которое противопоставляется лени, приводящей к деградации личности. Также и выражение «Без дела жить – только небо коптить» подтверждает, что бездель-

ник для русского языкового сознания – это человек, лишённый смысла и цели. Труд здесь предстаёт как мощный фактор преображения личности, воспитания достойного человека и отделяется от своих материальных результатов в пользу духовных [9, с. 13].

2.2 Трудовое поведение и его нормы в России и в Китае

Паремии обеих стран утверждают необходимость добросовестной и настойчивой работы. Тем не менее в трудовых обычаях обеих культур, отражённых в паремиях, есть уникальные черты.

В основу китайских паремий положен многотысячелетний опыт сезонного земледелия, требующего досконального соблюдения сроков и скрупулёзного следования аграрным обычаям. Так, в пословице 春雨贵如油 (« Весенний дождь дорог, как масло») говорится о том, что полевые работы должны производиться вовремя. Выражение 人勤地不懒，人懒地长草 (« Если человек трудолюбив, земля не ленится; если человек ленив, земля зарастает травой») говорит о необходимости быть упорным и внимательным земледельцем. При этом созидательный труд прославляется: 花开满树红，劳动最光荣 («Когда цветы распускаются, всё дерево становится красным; труд – самое славное дело»); результаты труда сопоставляются с цветущим деревом, что подчёркивает моральную высоту честного труда. Всё это поощряет последовательную, высокорезультативную трудовую дисциплину.

Для русских пословиц характерно указание на тяжёлые климатические факторы, осложняющие труд на территории России. Большая часть России – зона рискованного земледелия, что делает незаменимыми спутницами труженика взаимовыручку и выносливость. Паремия «Глаза боятся, а руки делают» учит не страшиться кажущегося невыносимым трудового бремени. Важность совместной работы подчёркивает высказывание «Дружно за дело взяться – и пустыня станет цветущей» [9, с. 15]. Таким образом, трудовые обычаи в России подчёркивают коллективизм и совместную борьбу с силами природы.

2.3 Труд и его плоды

В обеих странах результат труда рассматривается как закономерный итог затраченных на него сил. Паремии обеих культур отрицают возможность достичь успеха без тяжёлой работы [10, с. 82–84].

В китайских пословицах труд тесно и прагматично связан с материальными плодами. Скажем, в выражении 种瓜得瓜，种豆得豆 («Посеешь тыкву – получишь тыкву, посеешь бобы – получишь бобы») заключена идея награды по труду. Паремия 多劳多得 («Кто больше трудится, тот больше получает») указывает на прямую зависимость прибыли от интенсивности труда. С точки зрения китайской культуры, хорошо трудящая семья всегда имеет в достатке урожая или других материальных благ.

В русских пословицах, как уже отмечалось выше, жёсткий прагматизм китайских аналогов дополняется верой в духовное значение труда. Скажем, пословица «Терпение и труд всё перетрут» связывает воедино способность продуктивно работать и переносить лишения. Труд оказывается дидактическим фактором, который полезен не только из-за своих результатов, но и из-за воспитательного и дисциплинирующего эффекта.

2.4 Труд как противоположность лени

Обе культуры осуждают лень и отмечают её неприемлемость для общества и личности, но объясняют это различным способом.

Лень для китайской культуры – это корень неустроенности и аморальности. В пословице 懒则贫穷，勤则富足 («Лень приводит к бедности, трудолюбие – к достатку») лень показана как причина бедности. Пословица 勤为摇钱树，俭为聚宝盆 («Трудолюбие – денежное дерево, бережливость – чаша, собирающая сокровища») утверждает, что только тяжёлым трудом создаётся богатство. Наконец, выражение 坐吃山空 («Если только сидеть и есть, то и гора опустеет») показывает, как без труда человек проедает свои средства. Ленивый человек в китайском понимании не выполняет семейные и социальные обязанности.

В русской традиции отрицательное отношение к лени основано на практическом опыте. В суровых климатических условиях безделье угрожает выживанию человека. Пословица «Труд кормит, а лень портит» показывает, что только работа обеспечивает нормальную жизнь. Высказывание «Лениться работать – жить в холоде и голоде» подтверждает практическую опасность лени для человека.

2.5 Индивидуальный и коллективный труд в понимании двух народов

Различия в оценке индивидуального и коллективного труда связаны с историческими формами хозяйствования России и Китая.

Китайские паремии одинаково высоко оценивают личный и совместный труд. Традиционное семейное земледелие основано на индивидуальной работе, но народ всегда ценил и взаимопомощь. Пословица 人心齐，泰山移 («Если сердца людей едины, то и гора Тайшань сдвинется») подтверждает силу коллективного взаимодействия. Высказывание 各勤其家，各尽其责 («Каждый усердно трудится для своего дома, каждый исполняет свой долг») отражает ценность личного труда для блага семьи.

Русские паремии отдают явное предпочтение коллективному труду. Историческая общинная система показала, что сложные задачи непосильны для одного человека. Пословица «Один в поле не воин» отрицает эффективность изолированной работы. Высказывание «Всем миром и работу легче сделать» подтверждает, что совместный труд всегда дает лучший результат.

3. Культурные факторы формирования трудового мировоззрения

3.1 Природно-климатические условия

Природные условия сильно повлияли на формирование трудовых традиций. В Китае мягкий климат и плодородные равнины, что способствовало развитию стабильного мелкокрестьянского труда. Постепенная, аккуратная работа на земле стала основой китайского прагматичного и морализированного отношения к труду.

В большей части России суровый холодный климат с коротким сельскохозяйственным периодом. Для освоения земель и ведения хозяйства требовались большие коллективные усилия. Это сформировало русские ценности выносливости, смелости и взаимопомощи в трудовой деятельности.

3.2 Религиозно-этические традиции

Китайское трудовое мировоззрение сформировалось под влиянием конфуцианства. Конфуцианское учение считает труд важным средством нравственного воспитания и достижения социальной гармонии. Поэтому китайские паремии всегда связывают трудовую деятельность с моралью и благополучием общества.

Основные постулаты конфуцианства ориентируют человека на усердную, неустанную работу как на обязательную часть правильного образа жизни, соответствующего моральным канонам. Усердный труд не рассматривается как простое средство получения материальной выгоды, а является проявлением добродетели, ответственности перед семьёй и обществом. Таким образом, труд в народном представлении перешёл в сферу этических доминант и прочно закрепился в фонде устойчивых выражений.

Важную роль в осмыслении феномена труда на русской почве сыграло православное вероучение. Трудясь, православный верующий достигает духовного перерождения и победы над плотью. Способность к интенсивному труду приравнивается к способности совершить духовный подвиг, что и приводит к большому значению духовного компонента в русской пословичной культуре. Праздность в православии рассматривается как порок, а созидание – как дело, угодное Богу. В такой парадигме труд из горестной необходимости становится императивом, необходимым средством обновления и искупления. Именно с такой точки зрения рассматривается труд в русских паремиях с выделением в первую очередь духовно-нравственного аспекта трудовой деятельности.

3.3 Социально-экономические факторы формирования корпуса паремий

Тысячелетиями господствовавшее в Китае индивидуальное земледелие сформировало традицию рассматривать труд как обязанность каждого человека, благодаря которой сохраняется общественный и семейный порядок [11, с. 89].

Поскольку индивидуальный трудовой вклад крестьянина был напрямую связан с благополучием всего рода, образцовая хозяйственная деятельность рассматривалась как обязанность перед семьёй и маркер добродетели. Именно таким труд представлен в китайских народных паремиях, где семейная мораль неотделима от морали трудовой.

Русская традиционная форма хозяйствования предполагала наличие коллективного землепользования в рамках общины. Это создавало эффект круговой поруки, заставляло ставить личные интересы ниже интересов общины, и эти эффекты отражены в русских пословицах. Общинный характер русского крестьянина обусловливал ценность взаимопомощи, стремление к коллективной организации сельского хозяйства. Деятельность на благо общины ставилась на первое место, и только в её контексте индивидуальный труд обретал смысл и ценность. Русские пословицы творчески отразили эти факты, воспевая совместные усилия членов коллектива.

В результате проведённого сравнения удалось сравнить и противопоставить специфические черты понимания трудовой деятельности в русском и китайском паремиологических контекстах. Обеим культурам свойственно положительное отношение к труду и созиданию, резкое осуждение лени. В основе этого лежит базовая ценность труда для любого социума в любой исторический период, знаменующийся наличием производящего хозяйства.

Различия же национальных культур выражены в первую очередь в смысловой нюансировке паремий. Китайским пословицам свойственна более прагматичная оценка трудовой деятельности и её положительных семейных и социальных аспектов, в них личный и общественный труд уравновешены.

В русских пословицах, напротив, подчёркивается духовная ценность труда как средства воспитания личностных качеств человека. Коллективный труд и ответственность перед коллективом при этом ставятся в русском контексте гораздо выше, чем индивидуальные труд и выгода.

Найденные различия имеют разную природу. Часть из них происходит от несовпадения природных условий, часть объясняется различием способов ведения хозяйства. Однако важен тот факт, что в обоих случаях пословицы фиксируют исторически сложившееся отношение к труду и могут быть привлечены в качестве источника при исследованиях в области межкультурной коммуникации.

В качестве перспектив дальнейшей разработки темы можно назвать сравнительное изучение современных, формирующихся на нынешнем этапе общественного развития трудовых паремий с целью изучить динамику представлений о трудовых ценностях в меняющемся глобальном обществе. Результатами исследования могут воспользоваться специалисты различного профиля от преподавателей иностранных языков до экспертов в области межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Овхадов М.Р. Семантическая репрезентация концепта «труд» в паремиологическом фонде русского языка. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; Т. 14, № 11-2: 34–42.
2. Жуков К.А. Концепт «Труд» как один из центральных фрагментов пословичной картины мира. *Вестник Новгородского государственного университета.* 2024; № 29: 88–92.
3. Цю С. *Концепт «дело» в русской паремике: лингвокультурологический аспект (на фоне китайского языка)*. Диссертация … кандидата наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2021.
4. Иссерс О.С. *Речевое воздействие:* учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2009.
5. Грязнова А.Т. *Базовые понятия лингвокультурологии*: учебно-методическое пособие. Москва: МПГУ, 2020.
6. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2004.
7. Пучкова Е.В. Образная составляющая русских и китайских фразеологизмов о труде. *Эпоха науки*. 2018; № 13: 116–120.
8. Ван Е. Концепт «Труд» в китайской лингвокультуре (на примере стихотворений из «Книги песен»). *Вестник Калмыцкого университета*. 2012; № 1 (13): 60–64.
9. Токарев Г.В. *Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентации концепта «Труд» в русском языке)*. Волгоград: «Перемена», 2003.
10. Сунь Ц. Репрезентация ценностей «трудолюбие»/ 勤劳 в русских пословицах и китайских чэнъюй. *Гуманитарные исследования. История и филология.* 2026; № 22: 79–88.
11. Наумова К.М. Чувство долга (义/义务) в китайской языковой картине мира: традиция и современность. *Известия Восточного института* 2021; № 3 (51): 85–95.

References

1. Ovhadov M.R. Semanticheskaya reprezentaciya koncepta «trud» v paremiologicheskom fonde russkogo yazyka. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; T. 14, № 11-2: 34-42.
2. Zhukov K.A. Koncept «Trud» kak odin iz central'nyh fragmentov poslovichnoj kartiny mira. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; № 29: 88-92.
3. Cyu S. *Koncept «delo» v russkoj paremike: lingvokul'turologicheskij aspekt (na fone kitajskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata nauk. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2021.
4. Issers O.S. *Rechevoe vozdejstvie:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2009.
5. Gryaznova A.T. *Bazovye ponyatiya lingvokul'turologii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: MPGU, 2020.
6. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 2004.
7. Puchkova E.V. Obraznaya sostavlyayuschaya russkih i kitajskih frazeologizmov o trude. *`Epoha nauki*. 2018; № 13: 116-120.
8. Van E. Koncept «Trud» v kitajskoj lingvokul'ture (na primere stihotvorenij iz «Knigi pesen»). *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2012; № 1 (13): 60-64.
9. Tokarev G.V. *Koncept kak ob`ekt lingvokul'turologii (na materiale reprezentacii koncepta «Trud» v russkom yazyke)*. Volgograd: «Peremena», 2003.
10. Sun' C. Reprezentaciya cennostej «trudolyubie»/ 勤劳 v russkih poslovicah i kitajskih ch`en`yuj. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya.* 2026; № 22: 79-88.
11. Naumova K.M. Chuvstvo dolga (义/义务) v kitajskoj yazykovoj kartine mira: tradiciya i sovremennost'. *Izvestiya Vostochnogo instituta* 2021; № 3 (51): 85-95.

Статья поступила в редакцию 18.09.26

УДК 81'42:327(470+571:510)

***Liu Yue**, Cand. of Sciences (Philology), lecturer, Department of Slavic Languages, Changchun University (Changchun, China), E-mail: 1018711817@qq.com*

LEXICAL AND PRAGMATIC MEANS OF REPRESENTING RUSSIAN-CHINESE COOPERATION WITHIN THE BELT AND ROAD INITIATIVE IN RUSSIAN-LANGUAGE DIGITAL MEDIA DISCOURSE. The article examines lexical and pragmatic means representing Russian-Chinese cooperation within the Belt and Road Initiative in Russian-language digital media discourse over the period 2013–2025. The research material comprises a corpus of publications from four leading Russian digital media outlets – *RBC, TASS, RIA Novosti,* and *Kommersant* – compiled through continuous sampling based on key thematic queries. The study employs a comprehensive methodology including content analysis, lexic-and-semantic classification, and pragmatic analysis of communicative strategies. It was found that lexical units representing cooperation cluster into seven thematic fields: trade-economic, infrastructural, transport-logistical, energy, investment, humanitarian-cultural, and political-diplomatic. The trade-economic and transport-logistical spheres demonstrate the highest linguistic density, correlating with the actual structure of bilateral trade turnover. The study traces the dynamics of quantitative and qualitative shifts in representation: from predominantly informational-neutral vocabulary in 2013–2016 to intensified evaluative-positive pragmatics in 2019–2022, and the emergence of protective-compensatory strategies after 2022 amid sanctions pressure. The findings are relevant to regional studies, media linguistics, and intercultural communication practice.

Keywords: **media discourse, lexic-and-pragmatic means, Russian-Chinese cooperation, Belt and Road Initiative, digital media, regional discourse, strategic partnership, transport corridors, economic vocabulary, communicative strategies**

***Лю Юэ**, канд. филол. наук, преп., Чанчунский университет, г. Чанчунь, E-mail: 1018711817@qq.com*

ЛЕКСИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ ЦИФРОВОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Статья посвящена анализу лексико-прагматических средств репрезентации российско-китайского сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс, один путь» в русскоязычном цифровом медиадискурсе в период 2013–2025 гг. Материал исследования составил корпус публикаций РБК, ТАСС, РИА Новости и газеты «Коммерсантъ», сформированный методом сплошной выборки по ключевым запросам, связанным с тематикой «Один пояс, один путь» и российско-китайского взаимодействия. Методологическую основу работы образует сочетание контент-анализа, лексико-семантической классификации и прагматического анализа коммуникативных стратегий. В ходе исследования установлено, что лексические средства, актуализирующие представление о сотрудничестве России и Китая, образуют семь тематических полей: торгово-экономическое, инфраструктурное, транспортно-логистическое, энергетическое, инвестиционное, гуманитарно-культурное и политико-дипломатическое. Наиболее высокой частотностью характеризуются единицы торгово-экономической и транспортно-логистической сфер, что соотносится с объективной значимостью товарооборота и логистических связей в структуре двусторонних отношений. Анализ также выявил изменение способов медийной репрезентации сотрудничества: если в публикациях 2013–2016 гг. преобладала информационно-нейтральная лексика, то в 2019–2022 гг. заметно усиливался оценочно-позитивный компонент, после 2022 г. в дискурсе получили распространение стратегии, связанные с адаптацией к санкционным ограничениям и переориентацией внешнеэкономических связей. Результаты исследования имеют значение для регионоведения, медиалингвистики и практики межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **медиадискурс, лексико-прагматические средства, российско-китайское сотрудничество, «Один пояс, один путь», цифровые средства массовой информации, региональный дискурс, стратегическое партнерство, транспортные коридоры, экономическая лексика, коммуникативные стратегии**

Инициатива «Один пояс, один путь» (далее – ОПОП), выдвинутая председателем Китайской Народной Республики (КНР) Си Цзиньпином осенью 2013 г. в ходе выступлений в Астане и Джакарте, за 12 лет своего существования превратилась из внешнеполитической декларации в один из крупнейших инфраструктурно-экономических проектов современности. Как отмечает П.М. Мозиас, очередная годовщина инициативы «Один пояс, один путь» вызвала неоднозначную реакцию в международном экспертном сообществе. Китайские исследователи, как правило, интерпретируют данный проект как разновидность публичного блага, предлагаемого КНР мировому сообществу, тогда как западные аналитики нередко связывают его с расширением геополитического влияния Китая [1, с. 47]. Для России особое значение приобрела концепция сопряжения ОПОП с Евразийским экономическим союзом, зафиксированная в совместном заявлении

Таблица 1

Распределение публикаций по теме ОПОП и российско-китайского сотрудничества в анализируемых изданиях (расчетные данные)

Период	Годы	Совокупный объем публикаций	Среднегодовой темп прироста
Ранний	2013–2016	3 800	базовый уровень
Интенсивный	2017–2021	9 500	+40% к базовому
Адаптационный	2022–2025	8 500	+60% к базовому

2015 г. Именно это решение институционально оформило российско-китайское взаимодействие как один из ключевых механизмов реализации инициативы на постсоветском пространстве [1, с. 52].

В данном отношении цифровые средства массовой информации (СМИ) представляют особый исследовательский интерес, поскольку сочетают высокую оперативность обновления материалов с возможностью обращения к обширным электронным архивам. В результате в их публикациях сформировался значительный массив текстов, отражающих экономические, инфраструктурные, транспортно-логистические, энергетические и политико-дипломатические аспекты взаимодействия России и Китая в контексте ОПОП.

Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью сопоставительного лексико-прагматического анализа данной проблематики. Предшествующие работы чаще всего ограничиваются материалом одного СМИ, отдельными жанрами либо непродолжительными временными отрезками. Вместе с тем комплексное изучение публикаций различных цифровых изданий на протяжении всего периода существования инициативы позволяет выявить как устойчивые характеристики медиарепрезентации, так и изменения, обусловленные трансформацией российско-китайских отношений и внешнеполитического контекста. После 2022 г. произошла существенная трансформация экономической конфигурации российско-китайских отношений: переориентация товарных и финансовых потоков сформировала новый пласт лексики, требующий специального изучения. Медиадискурс, посвященный ОПОП, представляет собой удобный материал для изучения того, как язык СМИ конструирует образ межгосударственного партнерства, что соотносится с общим тезисом Т.Г. Добросклонской о том, что язык массовой коммуникации представляет собой особый пласт языковой системы, требующий системного, а не эпизодического изучения [2, с. 15].

Научная новизна работы заключается в том, что впервые предпринимается попытка систематизировать лексические единицы, репрезентирующие российско-китайское сотрудничество в рамках ОПОП, по тематическим сферам без предварительного искусственного ограничения материала, а также проследить прагматическую эволюцию этой лексики на протяжении 3-х выделенных периодов: *раннего* (2013–2016 гг.), *интенсивного* (2017–2021 гг.) и *адаптационного* (2022–2025 гг.).

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении методики лексико-прагматического анализа применительно к региональному экономическому медиадискурсу и в развитии представлений о взаимосвязи между реальной структурой межгосударственного экономического взаимодействия и ее языковой репрезентацией.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования полученных результатов в преподавании медиалингвистики, регионоведения и межкультурной коммуникации, а также в практике медиамониторинга и подготовки аналитических материалов.

Объектом исследования выступает российско-китайское сотрудничество в рамках инициативы «Один пояс, один путь», репрезентированное в современном русскоязычном цифровом медиадискурсе.

Предметом исследования являются лексико-прагматические средства и способы их использования для репрезентации данного сотрудничества.

Цель работы – выявить и систематизировать лексико-прагматические средства репрезентации российско-китайского сотрудничества в рамках ОПОП в русскоязычных цифровых СМИ, а также проследить динамику их использования на протяжении 2013–2025 гг.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) сформировать репрезентативный корпус публикаций четырех ведущих цифровых СМИ; 2) выявить и классифицировать лексические единицы по тематическим сферам сотрудничества; 3) описать прагматические стратегии, реализуемые посредством данной лексики, опираясь на разработанный О.С. Иссерс инструментарий описания речевых стратегий и тактик [3, с. 54]; 4) сопоставить полученные лингвистические данные с реальной статистикой торгово-экономического взаимодействия России и Китая; 5) выявить периодизацию и динамику изменений в языковой репрезентации сотрудничества.

Материалом исследования послужил корпус публикаций четырех российских цифровых СМИ: РБК (rbc.ru), ТАСС (tass.ru), РИА Новости (ria.ru) и Коммерсантъ (kommersant.ru), выбор которых обусловлен их ведущим положением в системе российских деловых и общественно-политических медиа, разнообразием редакционной политики и наличием у всех четырех изданий полнотекстовых цифровых архивов, доступных с момента запуска инициативы ОПОП.

Формирование корпуса осуществлялось методом сплошной тематической выборки по ключевым запросам «Один пояс, один путь», «Belt and Road», «Экономический пояс Шелкового пути», «Морской Шелковый путь XXI века», а также по смежным запросам, включающим конкретные проекты («Сила Сибири», Восточный полигон, порт Архангельск, зерновой коридор и др.), в текстах которых эксплицитно упоминалась связь с инициативой ОПОП или с российско-китайским сотрудничеством в целом. Учитывая накопительный характер цифровых архивов, объем материала существенно различается по годам (табл. 1).

Суммарный объем накопленного материала за 2013–2025 гг. по четырем изданиям оценивается в диапазоне до 23 000 публикаций, что делает необходимым применение выборочных методов при формировании рабочего корпуса для детального лингвистического анализа. Для проведения исследования была сформирована стратифицированная случайная выборка, предусматривающая равное представительство каждого анализируемого издания и каждого годового среза. В состав рабочего корпуса вошли 840 текстов, то есть по 70 публикаций на каждый из 12 рассматриваемых временных периодов. Такой объем материала обеспечивает возможность сопоставления частотных характеристик лексических единиц между отдельными периодами и тематическими сферами, не исключая при этом качественного лингвистического анализа.

Методология исследования имеет комплексный характер и основывается на теоретической модели медиадискурса, предложенной Е.А. Кожемякиным, где медиадискурс может рассматриваться как открытая система социально обусловленных речевых практик, объединенных тематически и институционально [4, с. 13]. В соответствии с поставленными задачами применялись метод сплошной выборки лексических единиц, контент-анализ для определения частотности их употребления по тематическим сферам и периодам, компонентный анализ значения для уточнения семантики репрезентантов, а также прагматический анализ, направленный на выявление коммуникативных стратегий, реализуемых посредством отобранной лексики.

Теоретические основания исследования

В рамках данного исследования под лексико-прагматическими средствами понимаются лексические единицы, выбор и способ употребления которых обусловлен коммуникативной интенцией автора текста: информировать, убедить, эмоционально окрасить описываемое событие. Данное понимание опирается на трактовку речевой стратегии, предложенную О.С. Иссерс, которая подчеркивает, что выбор конкретных языковых средств никогда не бывает случайным и всегда подчинен более общему коммуникативному замыслу говорящего или пишущего [3, с. 54].

Здесь также стоит обозначить идею В.Е. Чернявской о дискурсе как систематизированном и упорядоченном особым образом использовании языка, за которым стоит особая идеологически и социально обусловленная ментальность: применительно к медиатекстам об ОПОП это означает, что даже нейтральная на первый взгляд экономическая лексика встроена в более широкий контекст легитимации определенного внешнеполитического курса [5, с. 8]. Показательно, что схожий механизм – использование медийных стратегий как формы вербального воздействия, интенсивность которого варьируется в зависимости от международной обстановки, – В.И. Озюменко фиксирует и на материале англоязычных СМИ применительно к теме российско-западных отношений, что позволяет говорить об определенной его универсальности для медиадискурса в целом [6, с. 204].

Регионоведческий компонент интегрируется в исследование не как отдельный блок, а непосредственно в интерпретацию языкового материала: каждая выявленная лексическая единица соотносится с конкретным содержанием российско-китайского взаимодействия – будь то статус стратегического партнерства, зафиксированный в совместных декларациях, конкретные инфраструктурные проекты или динамика товарооборота.

Тематическая классификация лексико-прагматических средств

Анализ корпуса зафиксировал 7 тематических сфер, в рамках которых группируются лексические единицы, репрезентирующие российско-китайское сотрудничество по линии ОПОП. Данная классификация формировалась индуктивно, на основе фактического материала, без предварительного искусственного ограничения круга сфер. Ниже для каждой сферы указана ее доля от общего объема выявленных в корпусе лексических репрезентантов (*N* = 840 текстов, 100%).

В *торгово-экономической сфере* ключевыми репрезентантами являются лексемы «товарооборот», «внешнеторговый оборот», «взаимная торговля», «профицит/дефицит торгового баланса», «экспортно-импортные операции», «преференциальный режим», «зона свободной торговли», «таможенное оформление» и «беспошлинный ввоз», совокупная доля которых в проанализирован-

ном корпусе составляет около 24% от общего числа выявленных репрезентантов. Частотный анализ показывает, что лексема «товарооборот» является одной из наиболее воспроизводимых единиц на протяжении всего исследуемого периода, но при этом ее контекстное окружение меняется: если в 2013–2016 гг. преобладали конструкции констатирующего типа («товарооборот составил», «товарооборот вырос»), то с 2019 г. учащается использование прогностической лексики («выйти на уровень», «достичь показателя»), что отражает институционализацию ориентиров двустороннего взаимодействия.

Инфраструктурная сфера представлена единицами «инфраструктурный проект», «строительство», «модернизация», «реконструкция», «пропускная способность», «логистический хаб», «трансграничный переход» и «мостовой переход», совокупная доля которых достигает приблизительно 18% общего объема выявленных репрезентантов. Существенной прагматической особенностью данной группы является частое употребление конкретных топонимических номинаций, в частности: мост Нижнеленинское – Тунцзян, погранпереход Полтавка – Дуннин, Забайкальск – Маньчжурия. Выполняя номинативную функцию, такие единицы одновременно обеспечивают конкретизацию медиасообщения, когда абстрактная идея сотрудничества получает предметное воплощение через обозначение физически существующего инфраструктурного объекта. Наиболее активно подобная стратегия использовалась в 2019–2022 гг., что было связано с вводом в эксплуатацию ряда крупных объектов трансграничной инфраструктуры.

В *транспортно-логистической сфере* наиболее частотными являются словосочетания «транспортный коридор», «Восточный полигон», «контейнерные перевозки», «мультимодальные перевозки», «Северный морской путь», «зерновой коридор», «пропускной пункт» и «логистическая цепочка». На данную группу приходится около 21% совокупного числа репрезентантов, выявленных в рабочем корпусе. Ее динамика особенно заметна в адаптационный период 2022–2025 гг., когда вследствие санкционных ограничений и переориентации внешнеторговых потоков в медиатекстах возросла значимость восточного направления транспортного сообщения («Восточный полигон», «расширение Восточного полигона», «пропускная способность БАМа и Транссиба»).

Энергетическая сфера включает такие единицы, как «Сила Сибири», «трубопровод», «поставки газа», «нефтепровод ВСТО», «энергетическое партнерство», «СПГ» и «долгосрочный контракт на поставку». Их совокупная доля составляет приблизительно 17% от общего числа выявленных репрезентантов. Для энергетической лексики характерна тесная связь с количественными параметрами: объемами поставок, сроками действия контрактов, протяженностью трубопроводов и иными измеримыми показателями. С 2022 г. в пределах данной тематической сферы особую значимость получает обсуждение проекта газопровода «Сила Сибири – 2». Его медийная репрезентация строится на сочетании оценочно-позитивных формулировок, таких как «перспективный проект» и «проект прорабатывается», с единицами, указывающими на неопределенность переговорного процесса: «переговоры продолжаются», «окончательное решение не принято».

Ключевыми репрезентантами *инвестиционной сферы* выступают такие единицы, как «прямые инвестиции», «инвестиционное сотрудничество», «совместное предприятие», «российско-китайский инвестиционный фонд», «локализация производства» и «промышленный парк», на которые в сумме приходится около 8% выявленных в корпусе репрезентантов. Данная сфера отличается сравнительно невысокой частотностью в сопоставлении с торговой и энергетической, что согласуется с наблюдением П.М. Мозиаса о структурной асимметрии между торговым и инвестиционным треками российско-китайского экономического сотрудничества [1, с. 63].

В *гуманитарно-культурной сфере* ключевыми репрезентантами являются номинации «побратимские связи», «культурный обмен», «образовательное сотрудничество», «Годы российско-китайской дружбы», «студенческие обмены» и «туристический поток», совокупная доля которых составляет около 6% от общего объема репрезентантов. Лексика выполняет преимущественно фоновую функцию, подкрепляя образ всестороннего партнерства; ее частотность существенно возрастает в периоды проведения официальных тематических мероприятий и снижается в остальное время, что свидетельствует о ее вторичном, событийно обусловленном характере.

Политико-дипломатическая сфера представлена словосочетаниями «стратегическое партнерство», «всеобъемлющее партнерство и стратегическое взаимодействие», «сопряжение ЕАЭС и ОПОП», «совместное заявление», «межправительственная комиссия» и «встреча на высшем уровне». На долю этих единиц приходится около 6% общего числа репрезентантов, зафиксированных в рабочем корпусе. В отличие от лексики, относящейся к торговле, энергетике или транспортной инфраструктуре, политико-дипломатические номинации преимущественно выполняют рамочную функцию.

Распределение лексической плотности по тематическим сферам, рассчитанное на основе частотности репрезентантов в корпусе из 840 публикаций, представлено на рис. 1.

Динамика прагматических стратегий по периодам

Ранний период (2013–2016 гг.). Для данного периода характерно преобладание информационно-нейтральной лексики с элементами разъяснительной стратегии, что объясняется необходимостью введения в русскоязычный медиадискурс относительно нового понятия – самого термина «Один пояс, один путь» и его альтернативных наименований. Прагматически данный период маркирован высокой частотностью метаязыковых конструкций поясняющего типа («так называемая инициатива», «проект, получивший название»), что типично для стадии освоения нового понятия в медиадискурсе и соотносится с описанной О.С. Иссерс стратегией «введения новой информации», предполагающей повышенную эксплицитность речевого поведения на начальном этапе освоения темы [3, с. 112].

Оценочная лексика в этот период используется сдержанно, преобладают конструкции с модальностью возможности и перспективы («может стать», «способен придать импульс»), а не констатации свершившегося факта.

Интенсивный период (2017–2021 гг.). Данный период отличается качественным изменением прагматики: на смену разъяснительной стратегии приходит стратегия позитивной репрезентации с насыщенным использованием мелиоративной лексики («беспрецедентный», «рекордный», «прорывной», «знаковый», «успешно реализован»). Одновременно усиливается стратегия количественной аргументации: резко возрастает частотность конкретных числовых показателей непосредственно в заголовках и первых абзацах текстов. Данное обстоятельство позволяет говорить о заметном изменении характера медиарепрезентации российско-китайского сотрудничества: если ранее в публикациях преобладали общие декларации о перспективах взаимодействия, то в дальнейшем все более значимое место стали занимать сообщения о конкретных объектах, введенных в эксплуатацию, и практических результатах совместных проектов.

Адаптационный период (2022–2025 гг.). После 2022 г. языковая репрезентация российско-китайского сотрудничества претерпевает наиболее существенные изменения за весь рассматриваемый период. В медиадискурсе формируется и быстро расширяется слой лексики, связанной с адаптацией

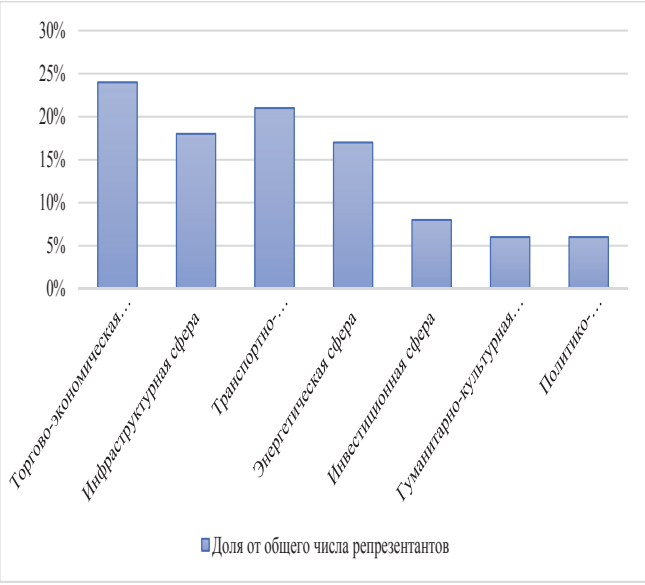


Рис. 1. Распределение лексической плотности по тематическим сферам (*N* =840 текстов, %)

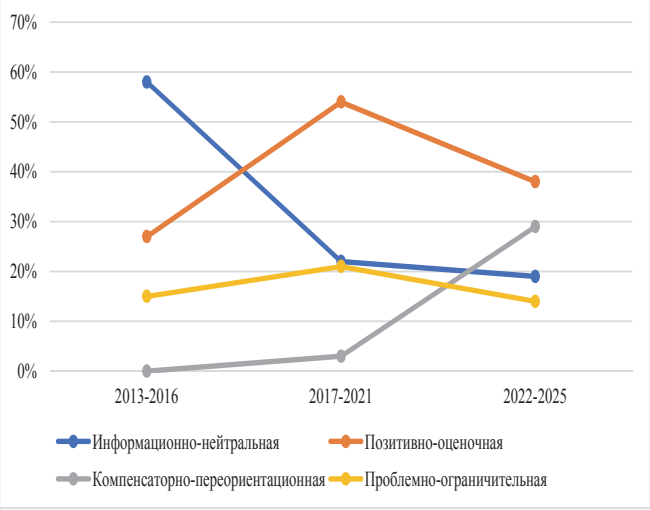


Рис. 2. Динамика соотношения прагматических стратегий по периодам, % от общего объема оценочной лексики

внешнеэкономических связей к новым условиям. К нему относятся такие единицы, как «параллельный импорт», «расчеты в национальных валютах», «дедолларизация», «альтернативные логистические маршруты» и «переориентация грузопотоков». Одновременно возрастает частотность лексики, выражающей проблемно-ограничительную семантику: «узкое место», «дефицит пропускной способности», «логистические трудности». Ее активизация представляет собой отход от преимущественно позитивной тональности, характерной для предшествующего этапа.

Обобщенная динамика соотношения основных прагматических стратегий по трем периодам представлена ниже (рис. 2).

Здесь явно прослеживается ключевая закономерность: если в раннем периоде доминировала информационно-нейтральная стратегия (58%), то к интенсивному периоду ее место заняла позитивно-оценочная стратегия (54%), а в адаптационном периоде происходит перераспределение в пользу принципиально новой, ранее отсутствовавшей компенсаторно-переориентационной стратегии (рост с 3% до 29%), что можно считать наиболее значимым лингвопрагматическим следствием изменения геополитического контекста после 2022 г.

Лингвистические данные и реальная экономическая статистика

Проверка непротиворечивости выявленных лингвистических закономерностей осуществлялась путем их сопоставления с открытыми статистическими данными о торгово-экономическом взаимодействии России и Китая. По данным таможенной статистики КНР, товарооборот между двумя странами демонстрировал следующую приблизительную динамику: около 90 млрд долл. США в 2013 г., рост до уровня порядка 108 млрд долл. в 2018 г., временное снижение в период ограничений, связанных с COVID-19 в 2020 г., последующее восстановление и превышение отметки в 190 млрд долл. в 2022 г., а также дальнейший рост в последующие годы. П.М. Мозиас, анализируя динамику до 2019 г. включительно, отмечал, что декларируемый сторонами ориентир в 200 млрд долл. товарооборота на тот момент представлялся достижимым лишь в среднесрочной перспективе и требовал не столько наращивания сырьевого экспорта, сколько качественной диверсификации структуры торговли [1, с. 66].

Данная экономическая динамика находится в прямом соответствии с выявленными лингвистическими тенденциями:

1) рост товарооборота после 2022 г. коррелирует с одновременным увеличением частотности транспортно-логистической лексики, поскольку физическое перемещение возросшего объема товаров потребовало расширения и модернизации соответствующей инфраструктуры;

2) устойчивое доминирование энергетической и торгово-экономической лексики на протяжении всего периода соответствует реальной товарной структуре российского экспорта в Китай;

3) сравнительно невысокая доля инвестиционной лексики (8% от общего массива репрезентантов) соответствует реальной диспропорции между торговым и инвестиционным взаимодействием.

Обращение к зарубежной англоязычной литературе подтверждает, что структурный акцент на экономико-инфраструктурном измерении инициативы характерен не только для российского медиадискурса, но и для международного академического дискурса о проекте в целом. У. Каллахан рассматривает ОПОП как инструмент, посредством которого Пекин реализует более широкую стратегию: сочетание новых идей, новой политики, новых институтов (прежде всего АБИИ) и новых проектов для выстраивания того, что Си Цзиньпин называет сообществом единой судьбы [7, с. 226]. П. Фердинанд, со своей стороны, подчеркивает, что инициатива с самого начала преследовала двойную цель: стимулировать развитие западных регионов Китая и одновременно трансформировать экономические связи на значительной части Евразии, что структурно сближает ее с описанной в настоящей статье инфраструктурно-транспортной доминантой [8, с. 941]. Т. Саммерс, в свою очередь, показывает, что пространственное видение, лежащее в основе инициативы, является скорее решением экономических задач, чем чисто геополитическим маневром [9, с. 1628], что также согласуется с выявленным в настоящем исследовании доминированием предметно-экономической, а не абстрактно-политической лексики в русскоязычном медиадискурсе.

Проведенное исследование позволило систематизировать лексико-прагматические средства, посредством которых российско-китайское сотрудничество в рамках инициативы «Один пояс, один путь» репрезентируется в русскоязычном цифровом медиадискурсе в 2013–2025 гг. Выявленные единицы распределяются по семи тематическим сферам: торгово-экономической, инфраструктурной, транспортно-логистической, энергетической, инвестиционной, гуманитарно-культурной и политико-дипломатической. При этом совокупная доля первых 4-х сфер составляет около 80% всего лексического материала, выделенного в корпусе, что свидетельствует о преобладании экономико-инфраструктурного способа представления российско-китайского сотрудничества в анализируемых СМИ.

Анализ динамики прагматических стратегий позволяет выделить три этапа. Для раннего периода, охватывающего 2013–2016 гг., характерно доминирование информационно-разъяснительной стратегии, связанной с введением инициативы в российскую медиаповестку и разъяснением ее основных задач. Интенсивный период 2017–2021 гг. отличается преобладанием позитивно-оценочной стратегии; именно в это время наблюдается переход от преимущественно декларативного описания сотрудничества к более предметной репрезентации конкретных проектов и результатов их реализации. Наконец, адаптационный период 2022–2025 гг. характеризуется появлением и быстрым распространением компенсаторно-переориентационной стратегии, отражающей необходимость описания новых механизмов экономического и логистического взаимодействия в условиях санкционного давления. Сопоставление лингвистических данных с реальными статистическими показателями товарооборота и структуры российско-китайской торговли подтвердило принципиальную непротиворечивость выявленных языковых закономерностей и фактического содержания сотрудничества.

Полученные результаты имеют значение для дальнейшего развития методики лексико-прагматического анализа регионального экономического медиадискурса, опирающейся на теоретический аппарат медиалингвистики, теорию речевых стратегий, и могут быть использованы в преподавании курсов медиалингвистики, регионоведения и межкультурной коммуникации.

Дальнейшее развитие темы представляется перспективным по нескольким направлениям: расширение корпуса за счет региональных дальневосточных СМИ; проведение сопоставительного анализа с материалом китайскоязычных и англоязычных СМИ для выявления национально-культурной специфики репрезентации одного и того же объекта, в том числе с опорой на существующую англоязычную традицию изучения «Belt and Road Initiative»; а также применение количественных методов корпусной лингвистики для верификации предложенной в настоящей работе тематической классификации на существенно большем объеме материала.

Целевую аудиторию статьи составляют специалисты в области медиалингвистики, регионоведения, теории коммуникации, а также исследователи и практики, занимающиеся анализом российско-китайских отношений.

Библиографический список

1. Мозиас П.М. Проект «Один пояс, один путь» и российско-китайское экономическое сотрудничество: еще один шанс? *Вопросы экономики*. 2019; № 12: 47–71.
2. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь)*. Москва: Флинта, Наука, 2008.
3. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: КомКнига, 2006.
4. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2010; Т. 6, № 12 (83): 13–21.
5. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта, Наука, 2006.
6. Озюменко В.И. Медийный дискурс в ситуации информационной войны: от манипуляции – к агрессии. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2017; Т. 21, № 1: 203–220.
7. Callahan W.A. China's "Asia Dream": The Belt Road Initiative and the New Regional Order. *Asian Journal of Comparative Politics*. 2016; Т. 1, № 3: 226–243.
8. Ferdinand P. Westward ho – the China dream and "one belt, one road": Chinese foreign policy under Xi Jinping. *International Affairs*. 2016; Т. 92, № 4: 941–957.
9. Summers T. China's "New Silk Roads": sub-national regions and networks of global political economy. *Third World Quarterly*. 2016; Т. 37, № 9: 1628–1643.

References

1. Mozias P.M. Proekt «Odin poyas, odin put'» i rossijsko-kitajskoe `ekonomicheskoe sotrudnichestvo: esche odin shans? *Voprosy `ekonomiki*. 2019; № 12: 47-71.
2. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI (sovremennaya anglijskaya mediarech')*. Moskva: Flinta, Nauka, 2008.
3. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: KomKniga, 2006.
4. Kozhemyakin E.A. Massovaya kommunikaciya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; T. 6, № 12 (83): 13-21.
5. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Flinta, Nauka, 2006.
6. Ozyumenko V.I. Medijnyj diskurs v situacii informacionnoj vojny: ot manipulyacii – k agressii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2017; T. 21, № 1: 203-220.
7. Callahan W.A. China's "Asia Dream": The Belt Road Initiative and the New Regional Order. *Asian Journal of Comparative Politics*. 2016; T. 1, № 3: 226-243.
8. Ferdinand P. Westward ho – the China dream and "one belt, one road": Chinese foreign policy under Xi Jinping. *International Affairs*. 2016; T. 92, № 4: 941-957.
9. Summers T. China's "New Silk Roads": sub-national regions and networks of global political economy. *Third World Quarterly*. 2016; T. 37, № 9: 1628-1643.

Статья поступила в редакцию 22.09.26

УДК 821.111

***Tarasova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow Technical University of Communications and Informatics (Moscow, Russia), E-mail: tarasovaod@mail.ru*

PECULIARITIES OF FOREIGN INCLUSIONS FUNCTIONING IN PRINCE HARRY'S MEMOIRS "SPARE". The article examines lexical borrowings and foreign-language inclusions used in Prince Harry's memoirs "Spare", a work that appeared in 2023 and has no official Russian translation. The study aims to distinguish between the concepts of "foreign word," "word of foreign origin," "lexical borrowing," and "foreign-language inclusion," as well as to select and classify the material, analyze its functional characteristics, and determine its role in shaping the author's linguistic portrait. It is concluded that the linguistic units employed in the work perform the following functions: attractive-expressive, emotive, nominative, culturally oriented, comic, restrictive, intertextual, and leitmotif. The material analyzed portrays the Prince as an educated young man–experienced and knowledgeable, a world traveler who seeks to earn the respect of other nations while upholding British traditions. Future research could expand the scope of the study by analyzing additional characteristics of the author's text, with the aim of creating a more comprehensive linguistic profile of Prince Harry.

Keywords: **loanwords, foreign-language words, foreign words, memoirs, work of fiction, foreign-language inclusions, Prince Harry, Britain, Royal Family, speech profile**

***О.Д. Тарасова,** канд. филол. наук, доц., Московский технический университет связи и информатики, г. Москва, E-mail: tarasovaod@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ И ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В МЕМУАРАХ ПРИНЦА ГАРРИ «ЗАПАСНОЙ»

В статье рассматриваются лексические заимствования и иноязычные вкрапления, используемые в мемуарах принцах Гарри «Запасной», произведении, появившемся в 2023 году и не имеющем официального перевода на русский язык. В задачи исследования входит разграничение понятий «иностранное слово», «иноязычное слово», «лексическое заимствование», «иноязычное вкрапление», отбор материала, его классификация и изучение особенностей функционирования, установление функций и роли в создании речевого портрета автора. Делается вывод, что используемые языковые единицы выполняют в произведении следующие функции: аттрактивно-экспрессивную, эмотивную, номинативную, культурно-ориентированную, комическую, ограничительную, интертекстуальную и функцию лейтмотива. Изученный материал позволяет судить о фигуре принца как об образованном молодом человеке с опытом и багажом знаний, побывавшем во многих уголках мира, стремящемся заслужить уважение народов других стран, поддерживающем традиции Британии. В качестве перспектив дальнейшего изучения можно предложить расширение материала за счёт анализа других характеристик авторского текста с целью создания более полного речевого портрета принца Гарри.

Ключевые слова: **заимствования, иноязычные слова, иностранные слова, мемуары, художественное произведение, иноязычные вкрапления, принц Гарри, Британия, королевская семья, речевой портрет**

Интерес к процессу заимствования слов в настоящее время по-прежнему сохраняется, что связано с глобализацией, взаимным влиянием культур. Поэтому вопрос отношения к этому явлению остается дискуссионным. Так, новое лингвистическое направление – лингвоэкология – постулирует однозначный вред от изобилия иностранных слов в языке-акцепторе в тех ситуациях, когда они признаются «прагматически не мотивированными» и когда есть возможность номинации понятия средствами родного языка [1, с. 78]. Заметим, что большинство ученых склоняются к тому, что появление иностранных слов – естественный процесс, свойственный любому языку как живому и развивающемся организму, который протекает в связи с международными контактами. Заимствование является продуктивным способом обогащения лексического состава любого языка и увеличивает его «коммуникативную мощность» [1, с. 78]. Трошина Н.Н. утверждает, что на данном этапе развития мирового сообщества, которое становится все более многоязычным и разнообразным с учетом миграции и глобализации, формула «один язык – одна идентичность» становится нерелевантной [2, с. 46].

Языковая интерференция находит свое отражение и в художественном дискурсе английского языка. Лексические заимствования и иноязычные вкрапления в художественных текстах зачастую стилистически маркированы и выполняют определенную смысловую функцию. Более комплексное изучение использования как иноязычных вкраплений, так и заимствованных слов в недавно вышедших мемуарах королевской особы, позволяет сделать вывод как о речевом портрете автора, его личности, так и об английском народе в целом. Это обусловливает актуальность данного исследования.

Объектом данного исследования выступают лексические заимствования и иноязычные вкрапления, употребляемые в мемуарах Принца Гарри «Запасной». Предметом исследования являются их особенности и функционирование в англоязычном художественном произведении.

Цель исследования заключается в анализе, классификации и выявлении функций заимствованных слов и иноязычных вкраплений в английском тексте мемуаров принца Гарри «Запасной», составлении речевого портрета автора произведения.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть понятия «заимствования», «иноязычная лексика», «иностранные слова», «иноязычные вкрапления» и их возможные функции в художественном стиле, выбрать рабочие определения.
2. Методом сплошной выборки отобрать изучаемые единицы из произведения.
3. Систематизировать исследуемый материал и распределить в группы по языку донору/источнику, разграничить заимствования и иноязычные вкрапления, уточнить их графическое оформление и выполняемые в произведении функции.

Научная новизна заключается в анализе языка текста, относящегося к жанру мемуаров, написанного представителем британской элиты, членом королевской семьи, который не имеет полного официального перевода на русский язык и недостаточно изучен. Кроме того, впервые проводится попытка создания лингвокультурологического портрета принца на основании его единственных мемуаров с акцентом на идиолект (речевой портрет), а именно – использование им в тексте произведения заимствований и иноязычных вкраплений.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в теорию и лингвистику текста, в развитие концепции речевых портретов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании дисциплин, имеющих филологическую/лингвистическую направленность, связанных с изучением литературы, английского языка, психолингвистики.

В исследовании были применены следующие методы: метод сплошной выборки для отбора материала, контекстуальный анализ для изучения функционирования исследуемых языковых единиц в тексте, описательный метод для систематизации данных, метод классификации для типологизации заимствований и иноязычных вкраплений, структурно-семантический и компонентный методы для исследования семантики изучаемых единиц. Метод количественного анализа использовался для установления соотношения в пределах исследуемого материала.

В качестве материала выступает произведение *Spare* («Запасной»), написанное в жанре мемуаров, которые дают возможность не только проследить некоторые события британской королевской семьи и нации глазами принца Гарри, но помогают создать речевой портрет автора, представителя британской элиты, на основе его речи.

Прежде всего обратимся к определению ключевых для исследования понятий, принимая во внимание факт отсутствия их общепринятого понимания среди ученых: «иностранные слова», «иноязычные слова», «иноязычные вкрапления», «заимствования».

По мнению Т.В. Дьяковой, традиционным является деление иноязычных слов на освоенные и неосвоенные языком-акцептором. К первой категории относятся заимствованные слова, ко второй – экзотизмы, варваризмы и иноязычные вкрапления [3, с. 100]. Т.В. Жеребило отождествляет «иноязычные» и «заимствованные» слова и характеризует их как пришедшие из других языков по внутриязыковым и внешним причинам. Иностранные слова определяются им как «лексические заимствования, иноязычное происхождение которых ощущается носителями заимствующего языка» [4].

А.П. Сковородников разделяет лексические заимствования на две группы: иноязычная лексика и иностранные слова. К первой группе относятся ассимилированные слова, которые уже полностью адаптировались в языке-акцепторе и зачастую не воспринимаются носителями как инородные. Иностранные слова сохраняют в себе черты оригинального слова, и их чужеродность может быть считана чаще всего по фонографической оболочке. Ко второй группе относится безэквивалентная лексика: экзотизмы (названия реалий чужих культур и быта) и

варваризмы (наименее освоенные принимающим языком лексические единицы, иногда сохраняющие графику языка-источника) [1]. Однако часть ученых считает, что не все слова, которые служат для обозначения уникальных явлений или объектов культуры, могут быть причислены к безэквивалентной лексике, поскольку вполне могут иметь регулярные соответствия в других языках и культурах [5, с. 32]. Заметим, что безэквивалентная лексика представляет собой сложный материал для перевода в силу свой специфики [6, с. 157].

Иноязычные вкрапления – это слова или фразы, написанные на иностранном языке, которые воспринимаются носителями как чужеродный элемент. Варваризмы, в свою очередь, являясь частично ассимилированными лексическими единицами, передаются буквами языка-акцептора и также интерпретируются говорящими как инородные слова, отличаясь более регулярным употреблением, чем иноязычные вкрапления [1, с.76–77].

К лексическим заимствованиям, а именно к иноязычной лексике, могут быть также отнесены интернационализмы, слова международного лексического фонда, имеющие аналоги в нескольких языках, графически узнаваемые, несмотря на некоторое расхождение в написании [1, с. 81, 83]

В нашей работе мы будем придерживаться точки зрения А.П. Сковородникова и выделять лексические заимствования (иноязычная лексика и иностранные слова) и иноязычные вкрапления.

Учёные выделяют несколько функций использования иноязычных слов в художественной литературе: для создания иноязычной атмосферы, местного колорита, аутентичности, оттенков иронии, сарказма, комизма, речевого портрета героя, а также для создания впечатления начитанности самого автора [7, с. 19–20]. Иностранные слова и иноязычные вкрапления могут быть использованы автором не только для раскрытия образа героя, но и самого замысла произведения, для придания выразительности и красочности речи, создания хронотопа, наименования предметов, явлений [8, с. 90]. Иноязычные вкрапления, в свою очередь, помимо выполнения перечисленных функций, могут выступать интертекстом, передавая цитаты, мысли, аллюзии к событиям, явлениям, текстам, использоваться для привлечения внимания к тексту, передачи эмоционального состояния героев, создания лейтмотива, обособления одной группы лиц от других, детализации образа и др. [9, с. 12–16].

Изучение последних публикаций по схожей теме показало, что большинство исследователей делают объектом анализа именно иноязычные вкрапления в тексте художественного произведения, рассматривая их с точки зрения теории переключения кодов (принцип мультикодовости) [9; 10, с. 133; 11, с. 167].

Мемуары Принца Гарри «Запасной» (*Spare*) вышли в свет в 2023 и сразу стали бестселлером. Известно, что книга была написана с привлечением американского журналиста и писателя Дж. Р. Моринегра, победителя Пулитцеровской премии. Он выступил в качестве наемного автора, который написал текст за принца, интервьюируя его. С точки зрения языка этот союз представляет интерес, поскольку принц является представителем британской культуры, а наемный автор – американской. Однако очевидно, что Моринегр постарался сохранить манеру изложения и идиолект заказчика.

По мнению ученых, мемуары могут быть отнесены как к жанру документальной литературы, так и к художественной литературе, и могут быть рассмотрены как художественное произведение, в основе которого лежит описание событий прошлого, личный опыт, осмысление произошедшего и собственной роли в нем. С одной стороны, им присуща документальность, обеспечивающая достоверность событий, а с другой стороны, стиль изложения, использование стилистических приемов и затрагивание важных тем сближает этот жанр с художественным произведением. «Мемуары – это не только отражение истории, но и отражение души автора через историю» [12, с. 806]. Известно, что, несмотря на уникальность и неповторимость каждого человека, он также является представителем своего народа, определенной культуры, традиций и истории. Поэтому изучение речевого портрета принца Гарри открывает возможность сделать вывод не только о нем, но и в целом об англичанах и их речи.

Обратимся непосредственно к предмету исследования. Нами будет представлена классификация материала, в основе которой лежит язык-источник заимствований и иноязычных вкраплений.

Самый большой пласт заимствований приходится на французский язык. Это вполне предсказуемо, так как со времен нормандского завоевания лексический состав английского языка был прилично пополнен за счет французских слов, большинство из которых успешно ассимилировались.

В произведении были встречены следующие лексемы французского происхождения, многие из которых фонетически не ассимилировались: *faux, carte blanche, cul-de-sac, courtier, maneuver, flechette, fleur-de-lis, duvet, armoire, froideur*.

Интересным представляется тот факт, что некоторые французские слова были переданы в их оригинальном написании с сохранением диакритических знаков. Причем для части из них это является единственным возможным написанием в британском варианте английского языка (*Déjà vu, coup de grâce, fiancée, après-ski, divorcé*), в некоторых случаях возможны оба вида написания, но автор выбирает сохранить исконное (*flâneur, café, fête, compère, cortège, divorcée*). Слово divorcée, согласно толковым словарям, употребляется без диакритического знака в британском английском языке; американский вариант допускает написание со знаком [13; 14; 15].

В свою очередь, лексема compère (ведущий) используется в кавычках в тексте: Willy told me several times that I was to act as “compère.” На наш взгляд, таким образом автор подчеркивает важность для Вильяма, чтоб его брат Гарри взял на себя эту роль на его свадьбе.

Думается, что выбор в пользу использования французских слов как иностранных в тексте придает речи некую возвышенность, утонченность, показывает принадлежность автора к элите.

В произведении также были обнаружены иноязычные вкрапления на французском языке: *Au contraire, Mon Ami* (напротив, мой друг), *exactement come moi* (в точности как я). Данные выражения выделены в тексте курсивом и используются в эпизоде при описании пребывания автора в школе Итона, когда он почти ничего не понимал на уроках французского, поскольку его уровень был слишком низкий.

«The situation became undeniably obvious during my very first French lesson. I was astounded to hear the teacher conducting the entire class in rapid, nonstop French. He assumed, for some reason, that we were all fluent. Maybe everyone else was. But me? Fluent? Because I did passably well on the entrance exam? *Au contraire, mon ami!* So I went to my housemaster, begged him to put me with the slower talkers, the more glacial learners, boys *exactement comme moi*» [16, с. 42].

На наш взгляд, это решение позволяет принцу Гарри более эмоционально и иронично рассказать о своем опыте: используя простые фразы на французском языке и графически выделяя их, автор подчеркивает свой низкий уровень владения языком, привлекает внимание читателя к этой информации. Таким образом, в данном отрывке вкрапления выполняют аттрактивно-экспрессивную, эмотивную и комичную функции.

Говоря о графическом оформлении, следует отметить, что ни одно слово французского происхождения не выделяется курсивом, поскольку является естественном в употреблении для носителя. Заметим, что слово flechette (стальной дротик или снаряд, сброшенный с самолета) дается с пояснением: To shoot the *flechette* you had to tip the helicopter down at a precise angle; only then would the *flechette* fly out like a cloud of darts. That’s what the *flechette* was, in fact, a lethal burst of eighty 5-inch tungsten darts. Очевидно, заимствование относится к военной тематике, может быть незнакомо широкому кругу читателей, используется здесь в номинативной функции.

Самым частотным по употреблению в тексте является слово французского происхождения *courtier* (придворный) (16 раз), что объясняется статусом автора мемуаров и частым употреблением лексемы в его обиходе; *divorcée / divorcé* (10 раз), что указывает на важную для королевской семьи тему разводов.

Следующей группой заимствований и иноязычных вкраплений являются латинизмы (*candelabra, finis, de facto, invictus*) и иноязычные вкрапления-прецедентные высказывания на латинском языке. Обратимся к некоторым примерам.

Иноязычное вкрапление «Dulce et decorum est pro patria Mori» [16, с. 112] является строкой из «Од» римского лирического поэта Горация и переводится как «Сладостно и почетно умереть за Родину», выполняя функцию интертекста. В контексте мемуаров это высказывание принц видит высеченным на камне в одной из часовни, куда его приводят во время армейской подготовки. Во время военных учений, по мнению автора, внушалось одновременно и желание избежать смерти, и ее необходимость, красота, величие. Эти слова, впервые написанные древним римлянином, а затем переосмысленные молодым британским солдатом, погибшим за свою страну, вносят свой вклад в осуществление суггестивного воздействия на будущих защитников.

Латинские заимствования во фразе «Terra firma, alpha and omega» встречается в эпизоде: I liked the idea of working closely with top guns, being the eyes and ears for such highly skilled men and women, their last link to *terra firma, their alpha and omega* [16, с. 138].

Говоря о значениях, отметим, что alpha and omega – это первая и последняя буквы греческого алфавита, представляющие начало и конец, основу и суть. «Terra firma» имеет значение «твердая земля», и переносное: «стабильное и безопасное положение». Работая в зоне ограниченного доступа, принцу нравилось ощущать свою значимость и принадлежность к участию в воздушных боевых действиях. Использование латинизмов вносит вклад в создание речевого портрета автора, как человека образованного, имеющего свои ценности, привлекает внимание к высказыванию.

В одном эпизоде Гарри обсуждает форму, которую должен надеть его брат Вильям на свадьбу. Не обладая возможностью собственного выбора, лишенный автономии, жених вынужден надеть то, что требует этикет и его бабушка Королева Елизавета II, чем опечален. Принц Гарри пытается его подбодрить: I assured him that he looked bloody smart in the Harp of Ireland, with the Crown Imperial and the forage cap with the regimental motto: *Quis Separabit?* Who shall separate us? [16, с. 184].

Здесь в качестве девиза полка мы видим латинское иноязычное вкрапление, сокращенное высказывание от «Quis ergo nos separabit a caritate Christi?» (Кто отлучит нас от любви Божией?), которое является крылатым выражением из Библии, встречается в Послании к Римлянам, передает непоколебимость веры и используется в функции интертекста.

Латинское выражение Carpe diem («живи настоящим», «лови момент») встречается 5 раз в одной из глав мемуаров, выполняя функцию создания лейтмотива: принц рассуждает о значении данного выражения, хочет пойти воевать и напоследок едет отдыхать и развлекаться в Вегас. Также здесь мы встречаемся

с трансформацией фразы Carpe your *diems* while *ye* may (Лови моменты, пока можешь) [16, с. 202]. Как видно, помимо уподобления строю английского языка в первой части, идет добавление второй части, в которой автор использует древнеанглийское ye вместо you. Автор использует это выражение для описания случая из жизни, когда он за счет быстрой реакции смог помочь упавшему с лошади мужчине. Эта ситуация дала ему истинное понимание упомянутого выражения. Думается, что использование слова из древнеанглийского языка вместо современного варианта придает высказыванию возвышенность и вносит вклад в раскрытие образа автора мемуаров. Данное выражение также используется для передачи иронии/юмора в контексте, когда принц рассуждает с отцом о жизни и, глядя из окна, замечает резвящихся белок: Carpe diem, squirrels [16, с. 206].

Следует отметить, что в культуре Британии латинские слова встречаются достаточно часто. Так, по словам принца, известное стихотворение Уильяма Эрнеста Хейли «Invictus» (от лат. «непоколебимый», «непокоренный») знает каждый британец. Оно посвящено бесстрашному и стойкому воину, готовому к победе. Выбор названия, по всей видимости, был определен культурной традицией XIX века, когда знание латыни считалось признаком образованности. В мемуарах также упоминаются Игры Непокоренных – The Invictus Game – международные игры воинов, созданные принцем Гарри в 2014 году. В названии состязания намеренно идет отсылка к известному в стране стихотворению.

Важным представляется тот факт, что большинство латинских заимствований и изречений выделены в тексте курсивом с целью привлечения внимания, идентифицирования их как инородных, обозначения статуса автора, его образованности и в связи с желанием подчеркнуть вечные истины, которые близки ему и его народу.

Заимствования из разных языков, которые обозначают реалии разных стран, создают еще одну группу. Заметим, что часть из них стали интернациональными словами: *feng shui* (Chinese), *vodka* (Russian), *sauna* (Finnish), *karma* (Sanskrit), *ninja* (Japanese), *kitsch* (German), *pasta* (Italian), *casino* (Italian). Интересно, что самым частотным по употреблению выступает слово vodka, что подчеркивает разгульный образ жизни принца.

Другие слова, обозначающие реалии, используются зачастую в культуре конкретной страны и могут быть неизвестны другим народам, в связи с чем в большинстве случаев в произведении идет описание обозначаемой реалии. Думается, что в большинстве своем представленные примеры выполняют номинативную и культурно-ориентированную функцию, то есть либо дают наименование предметам, либо используются с целью передачи культурной составляющей. Обратимся к некоторым лексемам, которые могут быть классифицированы следующим образом:

– Слова-реалии народов Африки:

Sentebale (незабудка).

Принц Гарри открывает новую благотворительную организацию с названием *Sentebale,* миссия которой борьба с ВИЧ в Лесото (страна в Южной Африке), в том числе среди детей. Сразу после этой информации автор дает пояснение в скобках: *Sentebale* is the Sesotho word for *"forget-me-not",* Mummy's favorite flower [16, с. 122].

Pula (дождь).

Лексема *Pula* используется в качестве имени собственного – клички нового питомца Гарри и Меган. Здесь также автор дает пояснение: Meg and I named her *Pula*. The Setswana word for *rain*. And good fortune [16, с. 329].

Kikoi (одежда).

Слово *Kikoi* обозначает «кусок хлопчатобумажной ткани с цветными полосами, который носят, обернув вокруг тела» [14]. Размышляя на тему, что надеть на мероприятие, посвященное Африке, автор вспоминает, что обычно он носил в этой стране: Every time I'd gone to Africa I'd worn shorts and a T-shirt, maybe a *kikoi* [16, с. 102]. С одной стороны, прямого пояснения нет, с другой стороны, автор дает небольшую подсказку чуть ниже по тексту: Not one item of native or colonial garb hung in my wardrobe.

– Слова-реалии арабских/мусульманских стран:

Shemagh (головной убор, предназначенный для использования в пустынных условиях и защищающий от песка и жары) [17].

Слово встречается в двух эпизодах: в первом во время службы в армии Гарри боялся покушения, поэтому старался, чтоб его не узнали: I wore *a shemagh* tightly over my face, with blacked-out ski goggles, while keeping my head on a swivel and my finger tight on the trigger of my machine gun [16, с. 151]. Во втором случае данный предмет одежды носит мусульманская женщина, которая участвовала в инсценировке допроса во время обучения Гарри в армии.

Madrassa (образовательное учреждение, в частности для обучения исламским религиозным принципам) [14].

Принц Гарри участвовал в военных действиях в Афганистане и находился на передовой оперативной базе, расположенной в заброшенной школе: Someone said the school had been an agricultural university. Someone else said it had been a *madrassa* [16, с. 141].

– Слова-реалии гуркхов:

Saab – сокращение от sahib («сэр, господин») используется некоторыми людьми в Индии и является обращением к человеку, занимающему руководящую должность. В период британского правления термин «Сахиб» использовался, в частности, в отношении белых правительственных чиновников [14].

Во время военных действий в Афганистане принц знакомится с гуркхами из Непала, которые традиционно воюют за Великобританию и за заслуги занимают в армии особое место. Они с благоговением относятся к королевской семье. Король, по их мнению, божественное существо. Считалось, что их собственный царь был реинкарнированным индуистским богом Вишну. В связи с этим принцу Гарри были оказаны особые почести: они сопровождали его повсюду, при виде его они кланялись и называли «Saab».

Kukri (нож с изогнутым лезвием, расширяющимся к острию, особенно часто используемый гуркхами) [14].

Еще один предмет быта гуркхов встречается несколько раз в эпизоде, когда представитель британской армии в качестве рождественского подарка этому народу доставляет двух коз в Афганистан, и один из воинов с помощью этого ножа отрубает голову животным. Упоминается, что принц Гарри также имеет подобные ножи дома и умеет ими пользоваться: Back home I had several *kukris*. They'd been gifts from Gurkhas. I knew how to handle one [16, с. 142].

– Единичные примеры из других языков:

Sastrugi (норвежское слово; волнообразный гребень из твердого снега, образованный ветром) [15].

Принц Гарри принимал участие в пешем походе по Антарктиде, который был сложным в силу погоды и особенностей местности, кроме того, у него был сломан палец на ноге: It was hard for everyone to gain traction on the snow, but for me the particular challenge was the slick, undulating patches carved out by the wind. *Sastrugi*, that was the Norwegian word for these patches. Trekking across *sastrugi* with a broken toe? [16, с. 234].

Как видно, автор дает сразу пояснению слову sastrugi, чем облегчает понимание для читателя.

Отправляясь в свой первый официальный королевский тур, представляя бабушку королеву Елизавету II, принц прилетает в Белиз, где его встречает воодушевленная толпа народа, с которым он многократно поднимает тосты за здоровье королевы, танцует, общается на их языке, чем увеличивает всеобщий восторг. В данном эпизоде используется слово, обозначающее реалию: местный танец *punta.* Также здесь интересным представляется иноязычное вкрапление-реплика принца, произнесенная на креольском языке: *Unu come, Mek we goo Patti* [16, с. 196]. Автор сразу дает перевод на английском языке: In Creole that means: «Come on, let's party». Очевидно, что это предложение специально произнесено на родном языке принимающего народа и апеллирует к тому, что они хотят услышать, с целью наладить контакт с аудиторией, что свойственно политическим деятелям, понимающим значимость речи как важного суггестивного средства [18, с. 67; 19]. С точки зрения функционирования иноязычного вкрапления здесь речь может идти об ограничительной функции – противопоставлении королевской особы народу.

Следует отметить, что слова-реалии и иноязычное вкрапление из этой группы не всегда выделяются курсивом. При этом значения либо поясняются отдельным предложением, либо могут быть выведены из контекста. Упомянутые языковые единицы вносят вклад в создание образа автора, как много путешествующего человека, знакомого с культурой разных стран.

Изученный материал позволяет сделать следующие выводы.

Большинство французских слов используются автором неосознанно, по всей видимости, в связи с их большой распространённостью в английском языке и ассимилированностью. При этом предпочтение часто отдается французскому написанию слов, что делает речь более изысканной, аристократичной.

Интересным представляется выбор лексемы compère, взятой в кавычки, вместо английского аналога master of ceremonies. По всей видимости, это сделано для придания значимости и важности этой роли на свадьбе. Французское заимствование в исконном написании воспринимается более возвышенно/восторженно/почетно. Военному термину flechette дается пояснение о том, как работает это оружие, что связано, вероятнее всего, с тем, что оно в силу специфики может быть незнакомо читателю.

В произведении встречаются иноязычные вкрапления на французском языке, которые выделяются курсивом и используются для передачи эмоционального состояния героя, негодования от предъявляемых к нему требований, иронии для указания на его низкий уровень владения французским языком в колледже и умения с юмором посмотреть на свой опыт.

Большинство используемых латинизмов выделены курсивом. Их употребление может указывать на начитанность автора и образованность, эрудицию. Кроме того, наблюдается употребление иноязычных вкраплений: известных фраз и цитат, которые закреплены в культуре Великобритании (надпись в храме, девиз полка, стихотворение Уильяма Эрнеста Хейли) и выполняют здесь функцию интертекста.

Слова, обозначающие реалии, которые являются интернациональными, обогащают речь автора, выполняя номинативную функцию. Большое количество употреблений в контекстах наименования напитка vodka указывает на образ жизни принца, далекий от принятого в королевских семьях.

Слова, служащие для наименования малознакомых для широкой массы реалий различных народов, в большинстве случаев выделяются курсивом, снабжаются пояснениями и используются в двух функциях: частично для создания местного колорита (например, *Saab, kukri* для описания народа гуркхов, их ценностей), частично показывают кругозор автора (Гарри выбирает в качестве

имен собственных для собаки и организации имена нарицательные из африканских языков: *sentebale, pula*). Использование фразы на креольском языке во время поездки говорит о желании принца заслужить уважение принимающего народа.

Проведенное исследование показывает, что самыми частотными заимствованными словами признаны *courtier, divorcée, divorcé, vodka*, что указывает на важные темы для британской королевской семьи, их образ жизни и отдельно принца.

Среди функций использования лексических заимствований и иноязычных вкраплений были отмечены следующие: аттрактивно-экспресивная, эмотивная, номинативная, культурно-ориентированная, комическая, ограничительная, интертекстуальная и функция лейтмотива.

Для составления речевого портрета следует обратить внимание на один из важных аспектов речи языковой личности, а именно – на употребляемую лексику [20, с. 106]. В мемуарах принц Гарри предстает как человек, ведущий разгульный образ жизни, не подобающий королевской особе, без особых успехов в обучении, но преуспевающий в военной службе. Изученный лексический материал (заимствованная лексика и иноязычные вкраплений) позволяет сделать вывод о нем как об образованном, эрудированном и современном человеке, имеющем определенный статус, живущем в эпоху глобализации и мультикультуры, космополите, а также указывает на его опыт путешествий по всему миру, знакомство с разными культурами, кругозор.

Перспективным направлением для дальнейших исследований в данной области видится расширение материала за счёт анализа других характеристик авторского текста с целью создания более полного речевого портрета принца Гарри.

Данное исследование адресовано как специалистам в области лингвистики, лингвокультурологии, зарубежной литературы, преподавателям и студентам филологических направлений высших учебных заведений, так и всем, кто интересуется фигурой принца Гарри и британской королевской семьей.

Библиографический список

1. Сковородников А.П. Экология русского языка. *Словарь лингвоэкологических терминов*. Москва: Флинта, Наука, 2017.
2. Трошина Н.Н. *Экология языка*: аналитический обзор. Москва, 2020.
3. Дьякова Т.А. Функционально-стилистические аспекты использования иноязычных топонимов в художественных текстах Михаила Матусовского. *Филология и человек.* 2022; № 2: 100–114.
4. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Издательство «Пилигрим», 2010. Available at: https://lingvistics_dictionary.academic.ru
5. Неровная М.А. *Лингвокультурологические особенности исламских реалий в англоязычном художественном тексте и их перевод на русский язык (на материале романов Халеда Хоссейни)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2020.
6. Сорокина О.О., Корнильева В.А. Тематическая направленность слов-реалий в заголовках немецких СМИ. *Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты:* материалы научно-практического круглого стола с международным участием. Москва: Государственный университет просвещения, 2024: 156–161.
7. Горохов А.А. Использование иноязычной лексики в художественном стиле (на материале английского языка). *Вестник филологических наук*. 2025; Т. 5, № 8: 17–22.
8. Дубовицкая М.А. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как способ самоидентификации и авторепрезентации (на примере романа амина Ар-Рейхани «Книга Халида»). *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 1 (17): 89–96.
9. Коломейцева Е.Б. *Иноязычные вкрапления в современном художественном тексте (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
10. Исаева М.Г. Стилистические функции кодовых переключений на итальянский язык в произведениях Андре Асимана. *Верхневолжский филологический вестник*. 2025; № 3 (42): 132–139.
11. Серегина М.А. Специфика актуализации иноязычных вкраплений: лингвосемиотический подход. *Филология: научные исследования*. 2025; № 5: 167–179.
12. Дамилова Н., Баатырбекова Э., Закирова Б. Жанровые особенности мемориальных произведений. *Бюллетень науки и практики*. 2022; Т. 8, № 6: 803–807.
13. *Cambridge dictionary.* Available at: https://dictionary.cambridge.org/
14. *Collins English dictionary.* Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/
15. *Merriam-Webster dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
16. Prince Harry. *Spare*. New York: Random house, 2023.
17. *Wiktionary*: the free dictionary. Available at: https://en.wiktionary.org/wiki/
18. Булгакова Ю.С. Язык лидеров: современные тенденции анализа речи президентов. *Наука на благо человечества – 2019*: материалы Международной научной конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов). Москва: Московский государственный областной университет, 2019: 66–71.
19. Павлычева Е.Д., Сорокина Э.А. О некоторых лингвистических явлениях в портрете языковой личности политика. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2022; № 4.
20. Павлычева Е.Д. *Речевые портреты в лингвополитологии: типологические основы*. Москва: Информационно-издательское управление Московского государственного областного университета, 2016.

References

1. Skovorodnikov A.P. `Ekologiya russkogo yazyka. *Slovar' lingvo`ekologicheskih terminov*. Moskva: Flinta, Nauka, 2017.
2. Troshina N.N. *`Ekologiya yazyka*: analiticheskij obzor. Moskva, 2020.
3. D'yakova T.A. Funkcional'no-stilisticheskie aspekty ispol'zovaniya inoyazychnyh toponimov v hudozhestvennyh tekstah Mihaila Matusovskogo. *Filologiya i chelovek*. 2022; № 2: 100-114.
4. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Izdatel'stvo «Piligrim», 2010. Available at: https://lingvistics_dictionary.academic.ru
5. Nerovnaya M.A. *Lingvokul'turologicheskie osobennosti islamskih realij v angloyazychnom hudozhestvennom tekste i ih perevod na russkij yazyk (na materiale romanov Haleda Hossejni)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2020.
6. Sorokina O.O., Kornyl'eva V.A. Tematicheskaya napravlennost' slov-realij v zagolovkah nemeckih SMI. *Indoevropejskie yazyki: obschelingvisticheskie i metodologicheskie aspekty:* materialy nauchno-prakticheskogo kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Gosudarstvennyj universitet prosvescheniya, 2024: 156-161.
7. Gorohov A.A. Ispol'zovanie inoyazychnoj leksiki v hudozhestvennom stile (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik filologicheskih nauk*. 2025; T. 5, № 8: 17-22.
8. Dubovickaya M.A. Inoyazychnye vkrapleniya v hudozhestvennom tekste kak sposob samoidentifikacii i avtoreprezentacii (na primere romana amina Ar-Rejhani «Kniga Halida»). *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 1 (17): 89-96.
9. Kolomejceva E.B. *Inoyazychnye vkrapleniya v sovremennom hudozhestvennom tekste (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
10. Isaeva M.G. Stilisticheskie funkcii kodovyh pereklyuchenij na ital'yanskij yazyk v proizvedeniyah Andre Asimana. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2025; № 3 (42): 132-139.
11. Seregina M.A. Specifika aktualizacii inoyazychnyh vkraplenij: lingvosemioticheskij podhod. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2025; № 5: 167-179.
12. Damilova N., Baatyrbekova `E., Zakirova B. Zhanrovye osobennosti memorial'nyh proizvedenij. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2022; T. 8, № 6: 803-807.
13. *Cambridge dictionary.* Available at: https://dictionary.cambridge.org/
14. *Collins English dictionary.* Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/
15. *Merriam-Webster dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
16. Prince Harry. *Spare*. New York: Random house, 2023.
17. *Wiktionary*: the free dictionary. Available at: https://en.wiktionary.org/wiki/
18. Bulgakova Yu.S. Yazyk liderov: sovremennye tendencii analiza rechi prezidentov. *Nauka na blago chelovechestva – 2019*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh (stat'i prepodavatelej i aspirantov). Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2019: 66-71.
19. Pavlycheva E.D., Sorokina `E.A. O nekotoryh lingvisticheskih yavleniyah v portrete yazykovoj lichnosti politika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2022; № 4.
20. Pavlycheva E.D. *Rechevye portrety v lingvopolitologii: tipologicheskie osnovy*. Moskva: Informacionno-izdatel'skoe upravlenie Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta, 2016.

Статья поступила в редакцию 22.09.26

УДК 81

Rudenko T.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: ti.rudenko@mpgu.edu*

THE WAYS OF TRANSLATION SOCIO-POLITICAL REALITIES INTO ENGLISH, NOMINATING TITLES, DEGREES AND FORMS OF ADDRESS IN THE TRANSLATIONS OF ANTON CHEKHOV'S PLAY "UNCLE VANYA". The article is devoted to the consideration of ways of translating socio-political realities into English, denoting titles, degrees, titles and addresses. The research material is A.P. Chekhov's play "Uncle Vanya" and its English translations (published from 1912 to

2020). The scientific novelty lies in the fact that for the first time a comparative study of culturally marked lexical units in seven translations of the work was conducted. In the course of the research, the author identified nine realities that can be divided into two semantic groups: official ranks, estate statuses and nominations derived from them (which include six lexemes) and names of forms of addresses (including three lexical units). To translate these nominations into English, the translators used the following techniques: using a functional analogue (in 17 cases), descriptive translation (in nine translations), contextual substitution (in five examples), preserving the foreign language reality in the translation text (in six cases), using the technique of omission when transmitting six realities in the translation version the works of 2020. It is established that a special translation difficulty is not only the transfer of the cultural flavor of the source text, but also the author's subtext of the meaning of the original lexical units. The Russian cultural code is lost in all the cases under consideration, but the translators managed to recreate the author's irony.

Keywords: **original, translation, socio-political realities, A.P. Chekhov, functional analogue, "Uncle Vanya"**

***Т.И. Руденко**, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: ti.rudenko@mpgu.edu*

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ, НОМИНИРУЮЩИХ ЗВАНИЯ, СТЕПЕНИ, ТИТУЛЫ И ОБРАЩЕНИЯ, В ПЕРЕВОДАХ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ДЯДЯ ВАНЯ»

Статья посвящена рассмотрению способов передачи на английский язык общественно-политических реалий, обозначающих звания, степени, титулы и обращения. Материалом исследования выступает пьеса А.П. Чехова «Дядя Ваня» и ее переводы на английский язык (изданные с 1912 по 2020 годы). Впервые проводится сравнительно-сопоставительное исследование культурно-маркированных лексических единиц в семи переводах произведения. В ходе исследования автор выявляет девять реалий, которые можно разделить на две семантические группы: официальные чины, сословные статусы и производные от них номинации (к которой относится шесть лексем) и наименования форм обращений (включающей три лексические единицы). Для передачи на английский язык данных номинаций переводчиками были применены следующие приемы: использование функционального аналога (в 17 случаях), описательного перевода (в 9 переводах), контекстуальной замены (в 5 примерах), сохранение иноязычной реалии в тексте перевода (в 6 случаях), использование приема опущения при передаче 6 реалий в варианте перевода произведения 2020 года. Установлено, что особую переводческую сложность составляет не только передача культурного колорита исходного текста, но и авторского подтекста значения исходных лексических единиц. Русский культурный код оказывается потерян во всех рассматриваемых случаях, однако переводчикам удавалось воссоздать авторскую иронию.

Ключевые слова: **оригинал, перевод, общественно-политические реалии, А.П. Чехов, функциональный аналог, «Дядя Ваня»**

За последнее столетие в Великобритании и США издано около 50 вариантов перевода пьесы «Дядя Ваня». В 2017 году в Нью-Йорке был выпущен комедийный спектакль Minor Character: Six Translations of Uncle Vanya at the Same Time (буквально – «Второстепенный персонаж: шесть переводов «Дяди Вани» одновременно»), в котором актеры произносили одни и те же фразы в переводах, созданных с 1916 года и версии переводчика от Google. Постановка получила высокие оценки критиков, отметивших, что фразы, произнесенные в разных вариантах перевода и отличающиеся друг от друга, смогли лучше раскрыть авторский подтекст [1]. Неугасающий интерес к чеховской драматургии как со стороны англоязычной публики, так и литературоведов и переводчиков, и определяет актуальность нашего исследования.

Объектом исследования выступают общественно-политические реалии, обозначающие звания, степени, титулы и обращения, в оригинале пьесы и ее переводах на английский язык.

Цель – определить основные переводческие приемы, используемые для перевода вышеуказанных лексических единиц на английский язык.

Предметом исследования выступают способы межъязыковой передачи исследуемых лексических единиц, которые были применены в семи вариантах переводов произведения.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1) выявить общественно-политические реалии в пьесе А. П. Чехова «Дядя Ваня» и семи ее переводах на английский язык;

2) провести сравнительно-сопоставительный анализ исследуемых лексических единиц в оригинале произведения и его переводах;

3) выявить приемы, используемые при передаче реалий с русского языка на английский.

Теоретическая значимость состоит в проведении сравнительно-сопоставительного исследования семи переводов пьесы и определении основных переводческих приёмов при передаче общественно-политических реалий.

Практическая значимость заключается в том, что материалы работы могут быть использованы в вузах гуманитарного направления в теоретических разработках и лекционных курсах по теории и практике перевода, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, а также профильных лингвистических дисциплин программ базового и специализированного высшего образования.

Научная новизна определяется тем, что впервые было проведено сравнительно-сопоставительное исследование семи переводов пьесы, изданных в период с 1912 по 2020 годы, что позволяет рассмотреть способы передачи вышеуказанных лексических единиц и определить возможные переводческие проблемы, которые все еще остались нерешенными.

В качестве методов исследования использовались сравнительно-сопоставительный, описательный методы и метод количественного анализа.

Материалом исследования является пьеса А.П. Чехова «Дядя Ваня» [2], изданная в 1987 году и следующие ее переводы:

1) 1912 год, Мариан Фелл [3];
2) 1923 год, Констанс Гарнетт [4];
3) 1964 год, Энн Данниган [5];
4) 1980 год, Рональд Хингли [6];
5) 1994 год, Бэтси Хьюлик [7];
6) 2002 год, Питер Карсон [8];
7) адаптированный вариант 2020 года Конора Макферсона (по подстрочнику Хэлен Раппапорт) [9].

Решение поставленных задач стало возможным благодаря теоретической базе исследования, представленной трудами по теории перевода (Влахов, Флорин [10]; Валуйцева, Хухуни [11]), а также исследованиями в области передачи реалий в художественном тексте: Краснощёков, Гончарова [12], Косенкова [13], Бойко, Копылова [14], Новикова [15], Черных, Макарова [16].

Общественно-политические реалии, номинирующие звания, степени, титулы и обращения, используемые А.П. Чеховым в пьесе «Дядя Ваня», можно разделить на две семантические группы: лексические единицы, обозначающие официальные чины и ученые звания, сословные статусы и производные от них номинации; наименования форм обращений. Рассмотрим реалии каждой из указанных выше групп и способы их передачи на английский язык.

I. Официальные чины, сословные статусы и производные от них номинации

1. Профессорша. Данная лексическая единица являлась разговорной и в тексте пьесы «Дядя Ваня» использовалась в значении «жена профессора» [17].

Четверо переводчиков прибегли к описательному переводу, передав культурно-маркированную единицу словосочетанием the professor's wife / жена профессора [3; 5; 7; 8]. В варианте К. Гарнетт также использовано описание, однако вместо существительного wife переводчик использовала лексему lady (the Professor's lady [4]). Данный выбор может быть обусловлен тем, что в Великобритании в начале XX века данное существительное использовалось в значении (in the UK) a woman belonging to a high social class (oxf) (женщина, принадлежащая к высокому социальному классу), которое в современном английском языке является архаичным. Таким образом, существительное wife четко передает значение словосочетания, но является стилистически нейтральным. К. Гарнетт же удалось не только передать семантику, но и исторический колорит текста. Потерянным во всех случаях остается чеховский подтекст. Реалия «профессорша» была использована во фразе Астрова: «А то, может быть, в профессоршу влюблен?», где ее употребление подчеркивает фамильярность речи персонажа и скрытую иронию. Во всех рассмотренных выше переводах данный стилистический прием теряется.

Р. Хингли применил контекстуальную замену Mrs. Professor [6]. Отметим, что для английского языка данное словосочетание не является вариантом стандартных обращений, в которых могут использоваться либо лексема professor и фамилия (в академическом дискурсе), либо форма обращения к замужней женщине Mrs. (mistress) и ее фамилия. Подобное смешение разных типов обращений может иметь ироничный подтекст. Таким образом, переводчику удалось сохранить и семантику, и стилистическую окрашенность оригинала.

К. Макферсон использовал описание another man's wife [9] / жена другого мужчины, чужая жена. В данном случае стилистическая окрашенность оригинала утрачивается.

2. Барин. В тексте пьесы реалия функционирует в обращении Елены Андреевны к сторожу: «Не стучи, барин нездоров». Семантику существительного в данном случае можно определить, как «всякий, на кого другой служит, в противоположном значении слуге, служителю» [19], однако в контексте пьесы лексема

приобретает еще и несколько негативную коннотацию, отражающую сложное отношение героини к своему мужу.

Все переводчики, кроме К. Макферсона (в его варианте – опущение) прибегли к функциональному аналогу master (хозяин) [3; 4; 5; 6; 7; 8] – (especially in the past) a man who has people working for him, often as servants in his home (oxf) / (особенно в прошлом) человек, у которого есть люди, работающие на него, часто в качестве прислуги в его доме. Семантическое значение реалии в данном случае передано корректно, однако культурный колорит и подтекст высказывания утрачиваются.

3. Бурсак. В русском языке данная реалия означала воспитанника бурсы, то есть «духовного училища, семинарии» [17]. Существительное «бурса», в свою очередь, в данном значении было заимствовано в русский язык из польского или немецкого языка [20]. Бурсой также называли шелковую ткань, и этимология лексемы в данном значении отличается. Таким образом, в данном случае речь идет о производном слове внешней для русского языка реалии.

В вариантах пьесы М. Фелл [3], К. Гарнетт [4] и К. Макферсона [9] применен прием опущения.

Четверо переводчиков использовали описательный перевод: theological student [5] / студент-богослов, educated at a church school [6] / обучался в церковной школе, he was schooled in a seminary [7] / обучался в семинарии, the seminarist son of a humble sexton [8] / сын-семинарист скромного дьячка. Во всех случаях теряется культурный колорит, однако семантика передается корректно.

4. Тайный советник. В царской России номинация обозначала «гражданский чин 3-го класса по Табели о рангах» [21].

Пять переводчиков применили для передачи реалии функциональный аналог Privy Councillor [3; 4; 5; 7; 8]. Отметим, что русско-английские словари также предлагают данное словосочетание при переводе на английский язык реалии «тайный советник» [22]. Однако равными по своему значению лексемы считаться не могут. Privy Councillor имеет следующую дефиницию: in the UK, one of a group of people of high rank in politics who sometimes advise the king or queen but who have little power [23] / в Великобритании – один из группы высокопоставленных политиков, которые иногда дают советы королю или королеве, но не обладают большой властью. Согласно данным Института государственного управления Соединенного королевства [24], их количество в разные исторические периоды исчислялась единицами. В Российской империи тайных советников было достаточно много. Соответственно, прием доместикации, использованный переводчиками, мог привести к ложной ассоциации британского или американского зрителя и читателя с британским тайным советом, лордами и политической элитой.

Р. Хингли применил контекстуальную замену high official [6] / высокопоставленное лицо. В тексте пьесы передача точного чина не играла существенную роль, поэтому нейтральное обозначение человека, занимавшего высокий пост, видится нам более удачным вариантом перевода.

В варианте К. Макферсона реалия опущена.

5. Отставной профессор. Прилагательное «отставной» в данном словосочетании использовалось в значении «окончательно оставивший службу, находящийся в отставке». В современном русском языке является устаревшей формой [17].

Шесть переводчиков применили функциональный аналог retired professor [3; 4; 5; 6; 7; 8] / профессор на пенсии. Семантика в данном случае передана верно, однако прилагательное retired является архаичным в современном английском языке. Соответственно, культурная специфика конца XIX века, понятная современному русскоязычному читателю или зрителю, в англоязычных вариантах (особенно в более поздних) теряется.

П. Карсон применил другой вариант функционального аналога, передав прилагательное «отставной» как emeritus: emeritus professor [8]. В современных европейский университетах данный почетный титул закреплен в официальных нормативно-правовых документах, и юридические права лица, которое им обладает, могут незначительно различаться в зависимости от страны. Однако в случае с Серебряковым А.П. Чехов создавал образ не уважаемого профессора, а, скорее наоборот, человека без особых научных заслуг, не обладающего отдельными преференциями от университета, в котором вышел в отставку. Соответственно, данный вариант искажает изначальный авторский замысел.

6. Обедневший помещик. В пьесе А.П. Чехов описывает таким образом Телегина Илью Ильича. Шесть переводчиков передали словосочетание дословно impoverished landowner [3; 5; 6; 7; 8; 9] / обедневший помещик. К. Гарнетт использовала описательный перевод: a landowner reduced to poverty [4] / помещик, доведенный до нищеты. Однако в контексте пьесы под «обедневшим помещиком» подразумевался все же человек, потерявший былой капитал, но не живущий в нищете в буквальном смысле этого слова. Поэтому в данном случае прилагательное impoverished, имеющее два семантических значения: very poor (очень бедный); made weaker or worse in quality [23] (ставший слабее или хуже по качеству), точнее передает контекстную ситуацию.

II. Наименования форм обращений

1. Сударыня. В русском языке существительное «сударыня» является формой женского рода лексемы «сударь», которая, в свою очередь, использовалась в значении «господин (употребляется преимущественное как вежливое, учтивое, иногда ироничное обращение к лицу из господствующих классов, а также между равными в социальном отношении людьми из интеллигентской, дворянской среды)» [17]. В тексте пьесы реалия употребляется единожды в несколько ироничном обращении Астрова к Елене Андреевне: «Не правда ли, сударыня?» [2].

Четыре переводчика передали существительное функциональными аналогами madame [3; 8] / madam [4; 6]. Помимо графического различия в написании данных существительных, в английском языке они имеют разную стилистическую окрашенность. Форма madame более формальна и используется по отношению к иностранкам [25; 26], в то время как madam является менее формальным английским вариантом французского обращения, главным образом, к замужним женщинам или почтенным дамам. Отметим, что культурный колорит текста стирается в обоих случаях полностью: обращение «сударыня» восходит к старорусскому и, несмотря на то, что в русском языке было достаточно заимствований из французского (включая мадам и мадмуазель), А.П. Чехов не использовал их в речи персонажей сознательно, создавая определенную стилистическую окрашенность речи. Монологи героев в произведении отражают именно русскую, скорее даже, провинциально-бытовую культуру.

Отметим, что в современном английском языке madam функционирует в двух значениях: used when speaking or writing to a woman in a formal or business situation; (especially British English, informal, disapproving) a girl or young woman who expects other people to do what she wants [18] / используется, когда говорят или пишут женщине в официальной или деловой обстановке; (особенно британский английский, неформальный, неодобрительный) девушка или молодая женщина, которая ожидает, что другие люди будут делать то, что она хочет. Возможно, именно с этим связан другой вариант передачи реалии «сударыня» в более поздних версиях переводов функциональным аналогом my lady [5; 7], который служит в английском языке уважительным, ласковым или ироничным обращением к женщине. В данном случае культурный компонент лексемы «сударыня» также остается утраченным, однако в зависимости от тона высказывания актера на сцене, употребление этого словосочетания позволяет сохранить чеховский подтекст.

К. Макферсон использовал прием опущения и не передал данное обращение.

2. Герр профессор. Существительное «герр» заимствовано в русский язык (то есть реалия является внешней) и «употребляется как форма вежливого обращения или упоминания при фамилии, звании, принятая у немцев; господин» [27]. Однако высказывание Войницкого «Герр профессор изволил выразить желание, чтобы сегодня все мы собрались вот в этой гостиной к часу дня» [2] выражало не вежливое обращение, а иронию и его презрение к персонажу.

Шесть переводчиков передали словосочетание на английский язык с сохранением иноязычной реалии, использовав немецкоязычное заимствование herr (Herr Professor [3; 4; 5; 7; 8; 29]). Данный прием передает ироничный подтекст.

Р. Хингли применил контекстуальную замену, употребив гиперболизованное словосочетание learned professor [6] / ученый профессор. В контексте всего предложения (The learned professor has graciously desired us all to asemble in the drawing-room here at one o'clock today [6]) иронический подтекст сохраняется, но стилистическая окрашенность (herr заимствование и для русского, и для английского языка) теряется.

3. Ваше превосходительство. Словосочетание употреблялось как «официальные обращения в Российской империи к чиновникам 4–3-го классов, генерал-майорам и генерал-лейтенантам, контр-адмиралам и вице-адмиралам» [28]. В пьесе обращение несет подобострастный (в обращениях Телегина к Серебрякову) или саркастический (в монологе Войницкого) подтекст.

Четверо переводчиков использовали функциональный аналог your Excellency [3; 4; 5; 8] / ваше превосходительство. В английском языке существительное excellency имеет следующую дефиницию: the title of someone in an important official position, especially someone, such as an ambassador, who represents their government in a foreign country [23] / титул человека, занимающего важную официальную должность, особенно такого человека, как посол, который представляет свое правительство в другой стране. Таким образом, excellency и «превосходительство» можно рассматривать как эквивалентные понятия в языках на уровне прагматики, однако лексемы отражают совершенно разные социально-политические реалии стран. П. Карсон отдельно вынес сноску с пояснением: Serebryakov is a retired Professor. His rank in the civilian grades of the Table of Ranks gave him the right to be addressed as Your Excellency [8] / Серебряков – профессор в отставке. Его звание в гражданской табели о рангах давало ему право на обращение «Ваше превосходительство». Таким образом, переводчик подчеркнул скорее юридический статус персонажа, упустив авторский замысел использования обращения.

Р. Хингли и Б. Хьюлик использовали контекстуальную замену sir [6; 7] и применили прием описательного перевода: become a person of consequence [6] / стал важной персоной, is treated with the utmost respect [7] / относятся к нему с величайшим уважением. Обращение sir в английском языке имеет следующее определение: used as a formal and polite way of speaking to a man, especially one who you are providing a service to or who is in a position of authority [23] / используется как формальный и вежливый способ общения с мужчиной, особенно с тем, кому вы оказываете услугу или кто занимает руководящее положение. Мы можем говорить о том, что переводчики применили доместикацию, заменив историческую реалию англоязычной нейтральной формой вежливого обращения. Таким

образом, в обоих случаях произошла утрата чеховского подтекста высказываний, культурного колорита и стилистической окрашенности текста оригинала.

К. Макферсон использовал прием опущения и не передал данное обращение.

Таким образом, в результате сравнительно-сопоставительного анализа девяти общественно-политических реалий, номинирующих звания, степени, титулы и обращения, в оригинале пьесы А.П. Чехова и ее семи переводах на английский язык, мы приходим к следующим выводам. Переводчиками были применены следующие приемы: использование функциональных аналогов и контекстуальных замен, применение описательного перевода, сохранение иноязычной реалии, опущения. Отметим, что в чеховском тексте в большинстве случаев лексические единицы зачастую отражают авторскую иронию или сарказм. То есть перед переводчиками стоит несколько задач: передать семантику исходных лексем и их культурный колорит, значимый для создания стилистической окрашенности текста; определить чеховский подтекст и сохранить его в тексте перевода.

Функциональный аналог является наиболее частотным способом передачи реалий (в 17 примерах). Во всех случаях данный прием привел к потере культурного колорита пьесы. В ряде примеров произошло искажение семантики оригинала, в том числе за счет излишней доместикации (как в случае с передачей реалии «тайный советник» как Privy Councillor в пяти вариантах пьесы). Отдельно отметим, что по не совсем корректным пояснениям в сносках П. Карсона к изданию 2002 года можно предположить, что реалии русской культуры остаются сложной переводческой задачей, даже несмотря на многочисленные англоязычные варианты пьесы за последнее столетие.

Описательный перевод был использован в девяти случаях, в шести из которых его применение привело не только к потере культурного кода исходной реалии, но и авторского подтекста (профессорша / the professor's wife в четырех переводах / the Professor's lady; «Ваше превосходительство» / become a person of consequence / is treated with the utmost respect).

Контекстуальная замена применена в пяти переводах. Нами определены два случая ее удачного использования Р. Хингли: «профессорша» / Mrs. Professor; «тайный советник» / high official. Однако излишняя доместикация, которая может возникнуть как следствие контекстуального перевода, приводит к смысловому искажению, в том числе и у данного переводчика («Ваше превосходительство» / sir).

Интересным, на наш взгляд, представляется случай сохранения иноязычной реалии в шести переводах словосочетания «Герр профессор» как Herr Professor. Переводчикам удалось сохранить и оттенок значения, и несколько ироничный подтекст высказывания.

Опущение было применено в шести случаях в варианте пьесы К. Макферсона. Текст 2020 года издания представляет собой скорее вольную интерпретацию и может стать предметом отдельного исследования не только на уровне культурно-маркированной лексики, но грамматических и синтаксических конструкций.

Таким образом, рассмотренный нами материал намечает перспективы дальнейшего исследования переводов пьес А.П. Чехова на английский язык на разных языковых уровнях.

Исследование позволило достичь поставленной цели и определить основные переводческие приёмы передачи общественно-политических реалий (званий, степеней, титулов и обращений) в семи англоязычных переводах пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня». Статья может быть представлять интерес для специалистов в области теории и практики перевода, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, а также для преподавателей и студентов филологических направлений.

Библиографический список

1. Брантли Б., Грин Д. Obsession, Mourning and Migration at Under the Radar. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/2019/01/08/theater/under-radar-festival-public-theater.html
2. Чехов А. П. *Дядя Ваня*. 1986. Available at: https://ilibrary.ru/text/972/p.1/index.html
3. Чехов А. *Пьесы Антона Чехова. Перевод с русского, с предисловием Мариан Фелп.* Charles Scribner's sons, 1912. Available at: https://web.archive.org
4. Чехов А. *Пьесы Антона Чехова. Перевод Констанс Гарнетт*. Modern Library: Ney York, 1923. Available at: https://web.archive.org
5. Чехов А. *Chekhov: the major plays. Новый перевод Энн Данниган с предисловием Роберта Брюстейна.* A Signet classic, 1964. Available at: https://web.archive.org
6. Чехов А. *Five major plays. Перевод и предисловие Рональда Хингли*. New York: Oxford University Press, 1980. Available at: https://web.archive.org
7. Чехов А. *Дядя Ваня и другие пьесы в новом американском переводе Бэтси Хьюлик*. A Bantam classic book, 1994. Available at: https://web.archive.org
8. Чехов А. *Пьесы. Перевод и заметки Питера Карсона*. Penguin classics, London. 2002. Available at: https://web.archive.org
9. Чехов А. *Uncle Vanya. Новая адаптация Конора Макферсона*. Nick Hern Books, 2020. Available at: https://web.archive.org
10. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Высшая школа, 1986.
11. Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т. Реалии и реальность. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:* материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019: 703–705.
12. Краснощеков Е.В., Гончарова В.А. Перевод реалий в художественных текстах и его особенности. *Вестник филологических наук*. 2024; Т. 4, № 5: 211–215.
13. Косенкова Е.С. Особенности перевода реалий в художественном тексте (на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и его переводов на английский язык). *Вестник науки*. 2026; Т. 2, № 5 (98): 834–849.
14. Бойко Б.Л., Копылова И.Ю. Переводы пьесы А.П. Чехова «Вишнёвый сад» на немецкий язык (Сопоставительный анализ). *Вестник Московского университета.* Серия: Теория перевода. 2023; Т. 16, № 3: 22–38.
15. Новикова Л.В. К вопросу о переводческих трансформациях при переводе безэквивалентной лексики в рассказах А.П. Чехова. *Reports Scientific Society*. 2024; № 7 (51): 26–30.
16. Черных Ю.С., Макарова О.В. Анализ переводческих трудностей в интерпретациях монолога «О вреде табака» А. П. Чехова. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2025; Т. 11, № 4: 154-165.
17. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
18. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
19. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка.* Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-u/
20. *Этимологический словарь русского языка Макса Фасмера*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/vasmer/
21. *Юридический словарь*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/lower/
22. *Универсальный русско-английский словарь*. Available at: https://universal_ru_en.academic.ru
23. *Cambridge dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
24. *Institute for government.* Available at: https://www.instituteforgovernment.org.uk/explainer/privy-council
25. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
26. *The content authority. Madam vs Madame: the main differences and when to use them.* Available at: https://thecontentauthority.com/blog/madam-vs-madame
27. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://www.efremova.info
28. *Политология. Словарь*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/politology/

References

1. Brantli B., Grin D. Obsession, Mourning and Migration at Under the Radar. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/2019/01/08/theater/under-radar-festival-public-theater.html
2. Chehov A. P. *Dyadya Vanya*. 1986. Available at: https://ilibrary.ru/text/972/p.1/index.html
3. Chehov A. *P'esy Antona Chehova. Perevod s russkogo, s predisloviem Marian Fell*. Charles Scribner's sons, 1912. Available at: https://web.archive.org
4. Chehov A. *P'esy Antona Chehova. Perevod Konstans Garnett*. Modern Library: Ney York, 1923. Available at: https://web.archive.org
5. Chehov A. *Chekhov: the major plays. Novyj perevod `Enn Dannigan s predisloviem Roberta Bryustejna.* A Signet classic, 1964. Available at: https://web.archive.org
6. Chehov A. *Five major plays. Perevod i predislovie Ronal'da Hingli*. New York: Oxford University Press, 1980. Available at: https://web.archive.org
7. Chehov A. *Dyadya Vanya i drugie p'esy v novom amerikanskom perevode B`etsi H'yulik*. A Bantam classic book, 1994. Available at: https://web.archive.org
8. Chehov A. *P'esy. Perevod i zametki Pitera Karsona*. Penguin classics, London. 2002. Available at: https://web.archive.org
9. Chehov A. *Uncle Vanya. Novaya adaptaciya Konora Makfersona*. Nick Hern Books, 2020. Available at: https://web.archive.org
10. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
11. Valujceva I.I., Huhuni G.T. Realii i real'nost'. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy:* materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 703-705.
12. Krasnoschekov E.V., Goncharova V.A. Perevod realij v hudozhestvennyh tekstah i ego osobennosti. *Vestnik filologicheskih nauk*. 2024; T. 4, № 5: 211-215.
13. Kosenkova E.S. Osobennosti perevoda realij v hudozhestvennom tekste (na materiale romana F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» i ego perevodov na anglijskij yazyk). *Vestnik nauki*. 2026; T. 2, № 5 (98): 834-849.
14. Bojko B.L., Kopylova I.Yu. Perevody p'esy A.P. Chehova «Vishnevyj sad» na nemeckij yazyk (Sopostavitel'nyj analiz). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Teoriya perevoda. 2023; T. 16, № 3: 22-38.

15. Novikova L.V. K voprosu o perevodcheskih transformaciyah pri perevode bez`ekvivalentnoj leksiki v rasskazah A.P. Chehova. *Reports Scientific Society*. 2024; № 7 (51): 26-30.
16. Chernyh Yu.S., Makarova O.V. Analiz perevodcheskih trudnostej v interpretaciyah monologa «O vrede tabaka» A. P. Chehova. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika.* 2025; T. 11, № 4: 154-165.
17. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
18. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
19. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka.* Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-u/
20. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka Maksa Fasmera*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/vasmer/
21. *Yuridicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/lower/
22. *Universal'nyj russko-anglijskij slovar'*. Available at: https://universal_ru_en.academic.ru
23. *Cambridge dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
24. *Institute for government*. Available at: https://www.instituteforgovernment.org.uk/explainer/privy-council
25. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
26. *The content authority. Madam vs Madame: the main differences and when to use them.* Available at: https://thecontentauthority.com/blog/madam-vs-madame
27. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Available at: https://www.efremova.info
28. *Politologiya. Slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/politology/

Статья поступила в редакцию 22.09.26

УДК 811.161.1'37:398.3

Fedosenko E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Russian Language, Military Engineering and Technical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: efedosenko@yandex.ru*

THE ZOONYMIC CODE OF RUSSIAN SUPERSTITIONS: FROM AN ASSOCIATIVE FEATURE TO A CULTURAL SCENARIO. The article examines how the zoonymic code of Russian superstitions is represented in the associative field of contemporary native speakers. The research problem is connected with the discrepancy between a complete omen formula and its compressed trace in linguistic consciousness: speakers may no longer reproduce an if–then prediction, yet retain a feature that evokes a culturally familiar scenario. The aim is to describe the transition from an immediate associative feature of an animal name to an evaluative, phraseological or prognostic interpretation. The material consists of handwritten protocols obtained from 100 native speakers of Russian aged 20–40 living in Saint Petersburg and the Leningrad Region. Eleven stimuli were used: rooster, hen, bear, mouse, snake, pig, wolf, horse, goat, cow and fox. Responses were normalized, lemmatized, counted and grouped through componential, contextual and linguocultural analysis. The analysis distinguishes three zones of the associative field: denotative features, evaluative and phraseological transfers, and prognostic or ritual meanings. The denotative core is formed by perceptual and household characteristics, whereas culturally marked meanings become visible when these characteristics are included in the oppositions home–forest, own–alien, day–night, benefit–harm, visible–hidden and order–violation. The identified semantic trajectories are 'feature → evaluation', 'feature → phraseological image' and 'feature → sign of a future event'. The rooster activates temporal boundary meanings; the mouse and snake, hidden threat; the horse, movement and road; the cow and hen, household welfare; the fox, wolf, bear, goat and pig, socially evaluative characteristics. It is shown that an associative response by itself should not be interpreted as evidence of literal belief in a superstition. Its linguistic value lies in revealing a compressed cultural marker from which a scenario can be reconstructed. The novelty of the study is the description of a three-stage mechanism linking the denotative meaning of a zoonym with evaluative transfer and prospective semantics. The results clarify the relationship between associative meaning, phraseology and the speech genre of the omen and may be used in further studies of Russian linguistic consciousness and cultural semantics.

Keywords: **zoonym, Russian superstitions, associative field, cultural code, linguistic consciousness, omen, cultural scenario, evaluative semantics**

Е.В. Федосенко*, канд. психол. наук, доц., Военный инженерно-технический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru*

ЗООНИМИЧЕСКИЙ КОД РУССКИХ СУЕВЕРИЙ: ОТ АССОЦИАТИВНОГО ПРИЗНАКА К КУЛЬТУРНОМУ СЦЕНАРИЮ

В статье исследуется репрезентация зоонимического кода русских суеверий в ассоциативном поле современных носителей языка. Проблема определяется несовпадением полной формулы приметы и ее свернутого следа в языковом сознании: говорящий может не воспроизводить конструкцию с условием и следствием, но сохранять признак, который вызывает узнаваемый культурный сценарий. Работа посвящена описанию перехода от непосредственной ассоциации на название животного к оценочному, фразеологическому либо прогностическому осмыслению. Материал составили рукописные протоколы 100 носителей русского языка 20–40 лет, проживающих в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Использованы одиннадцать стимулов: петух, курица, медведь, мышь, змея, свинья, волк, лошадь, коза, корова, лиса. Реакции были нормализованы, лемматизированы, подвергнуты количественному учету и распределены с помощью компонентного, контекстуального и лингвокультурологического анализа. В ассоциативном поле разграничены три зоны: денотативные признаки, оценочно-фразеологические переносы и прогностические либо ритуальные смыслы. Денотативное ядро образуют перцептивные и хозяйственно-бытовые характеристики; культурная маркированность возникает при включении этих характеристик в оппозиции дом – лес, свой – чужой, день – ночь, польза – вред, видимое – скрытое, порядок – нарушение. Выявлены три типовые семантические траектории: «признак → оценка», «признак → фразеологический образ» и «признак → знак будущего события». Петух актуализирует временную границу; мышь и змея – скрытую угрозу; лошадь – движение и дорогу; корова и курица – хозяйственное благополучие; лиса, волк, медведь, коза и свинья – социально-оценочные признаки. Показано, что отдельная ассоциативная реакция не должна автоматически трактоваться как свидетельство буквальной веры в суеверие. Ее лингвистическая ценность состоит в обнаружении свернутого культурного маркера, из которого реконструируется сценарий. Научная новизна заключается в описании трехступенчатого механизма, связывающего денотативное значение зоонима с оценочным переносом и проспективной семантикой. Результаты уточняют соотношение ассоциативного значения, фразеологии и речевого жанра приметы и могут использоваться в дальнейших исследованиях русского языкового сознания и культурной семантики.

Ключевые слова: **зооним, русские суеверия, ассоциативное поле, культурный код, языковое сознание, примета, культурный сценарий, оценочная семантика**

Названия животных занимают особое место в русской лексической системе: они называют объекты живой природы и одновременно служат средствами оценки человека, организации фольклорного образа и обозначения ожидаемого события. В этой многослойности зоонима встречаются денотативное знание, фразеологическая память и остаточная прогностическая семантика. Поэтому ассоциации на слова *петух, мышь, змея* или *лошадь* позволяют наблюдать не само суеверие как завершенный текст, а языковой материал, из которого такой текст может быть восстановлен.

В современной коммуникации традиционная примета нередко существует не в полной форме «если произошло X, то случится Y», а в виде короткого напоминания, оценки или образа. Исследования приметы как текста культуры и как жанра прогностического дискурса показывают ее устойчивую связь с культурной памятью и повседневными моделями интерпретации событий [1; 2; 3]. Однако остается недостаточно описанным промежуточный уровень между реакцией на слово и развернутой формулой суеверия. Именно на этом уровне предметный признак животного превращается в оценочный либо прогностический маркер.

При анализе такого материала возникает методологическая трудность. Реакции *утро* на слово *петух*, *нора* на слово *мышь* или *дорога* на слово *лошадь* культурно значимы, но не равны признанию информантом конкретной приметы. Если считать каждую подобную реакцию прямым проявлением суеверия, интерпретация будет завышенной. Если же учитывать только дословно воспроизведенные приметы, из анализа выпадет значительная часть свернутых смыслов. Поэтому необходимо разграничить денотативную, оценочно-фразеологическую и прогностическую зоны ассоциативного поля. Это и определило актуальность исследования.

Цель исследования – выявить семантический механизм, посредством которого зоонимическая ассоциация включается в культурный сценарий русской приметы или суеверия.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические признаки, отличающие предметную ассоциацию от культурно-маркированного смысла.

2. Описать репрезентативные частотные реакции и качественно сопоставить ассоциативные поля одиннадцати зоонимических стимулов.

3. Выявить типовые переходы от денотативного признака к оценочному, фразеологическому и прогностическому значению.

4. Установить систему смысловых оппозиций, организующих зоонимический код русских суеверий.

Научная новизна исследования состоит в разграничении трех зон ассоциативного поля и в моделировании трех последовательных траекторий семантизации зоонима. В отличие от описаний, где единицей анализа является готовый текст приметы, здесь рассматривается минимальный ассоциативный признак и условия его превращения в культурный сценарий. Такой ракурс позволяет не смешивать знание приметы, владение фразеологизмом и бытовую характеристику животного.

Теоретическая значимость заключается в уточнении связи между ассоциативным значением, культурной коннотацией и проспективной семантикой. Предлагаемая модель описывает зооним как точку пересечения трех способов языковой концептуализации: называния животного, переноса его признака на человека или ситуацию и истолкования признака как знака будущего.

Практическая значимость связана с возможностью применять результаты при составлении словарных и лингвокультурологических комментариев, в исследованиях русской фразеологии, ассоциативной семантики и языкового сознания, а также в преподавании русского языка как родного и иностранного. Разграничение трех зон позволяет последовательно объяснять переход от прямого значения зоонима к оценочному переносу, фразеологизму и прогностическому сценарию. Это полезно и для экспертной работы с экспериментальными данными, поскольку предупреждает необоснованный вывод о суеверности информанта на основании единичной ассоциации.

Материал исследования составили рукописные протоколы 100 женщин и мужчин в возрасте от 20 до 40 лет, для которых русский язык является родным; все участники проживают в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Выборка имеет целевой возрастно-региональный характер. Участникам предъявлялся единый список из одиннадцати стимулов: петух, курица, медведь, мышь, змея, свинья, волк, лошадь, коза, корова, лиса. Инструкция предполагала фиксацию первых вербальных откликов; допускалось несколько реакций, а при наличии устойчивой связи – краткий комментарий с известным выражением, приметой или культурным образом. Первичные реакции и дополнительные комментарии учитывались раздельно. Обработка проводилась поэтапно: орфографические варианты приводились к нормативной форме, словоформы – к лемме, затем фиксировалась абсолютная частота регистрации реакции и выполнялись компонентный, контекстуальный и лингвокультурологический анализ. К денотативной зоне относились ответы, прямо называющие внешность, поведение, среду обитания или хозяйственную функцию животного; к оценочно-фразеологической – переносы на человека и устойчивые речевые формулы; к прогностически-ритуальной – реакции с указанием на будущее следствие, запрет, защиту либо нейтрализующее действие. Единичные ответы не исключались из качественного анализа, но не служили основанием для количественного обобщения. Выводы ограничены характеристиками исследованной региональной и возрастной группы и не переносятся автоматически на всех носителей русского языка.

Теоретические основания анализа. Ассоциативный эксперимент применяется для реконструкции связей, которыми слово включено в ассоциативно-вербальную сеть [4; 5]. В отличие от словарной дефиниции, ассоциативное поле соединяет признаки разного статуса: перцептивные, ситуативные, эмоциональные, фразеологические и культурные. Это свойство особенно важно при исследовании зоонимов, поскольку название животного легко переходит из предметной сферы в оценочную. Русская фразеология закрепляет подобные переносы и воспроизводит коллективно узнаваемые характеристики поведения [6].

В этнолингвистическом подходе культурный смысл рассматривается не как внешняя добавка к слову, а как результат его включенности в систему оппозиций и сценариев. Для языка традиционной культуры существенны противопоставления своего и чужого, освоенного и неосвоенного пространства, чистого и нечистого, благоприятного и опасного [7]. Примета организует такую семантику в компактный текст, где наблюдаемое событие получает значение предвестия. Текстологическое описание народной приметы выявляет ее вариативность, ситуативность и зависимость от условий бытования [8].

Современные исследования уточняют этот подход в нескольких направлениях. О.В. Ломакина характеризует примету как текст культуры, в котором языковая форма соединяется с фольклорным опытом и ценностной интерпретацией [1]. Лян Мэнцзе показывает, что приметы с названиями птиц раскрываются через бинарные отношения локуса, времени, действия и судьбы [9]. В.И. Карасик описывает бытовую примету как речевой жанр, допускающий краткую формулу, объяснение и корректирующее предписание [2]. А.В. Денисенко рассматривает суеверие в структуре прогностического дискурса и подчеркивает его когнитивно-коммуникативную функцию [3]. Эти положения позволяют анализировать не только полную формулу, но и семантический фрагмент, который к ней отсылает.

Для настоящей работы вводится различие трех зон. Первая, денотативная, содержит сведения о внешности, среде обитания, звуке и хозяйственной функции животного. Вторая, оценочно-фразеологическая, возникает при переносе признака на человека или ситуацию. Третья, прогностически-ритуальная, связывает животное, его появление либо действие с будущим событием, запретом, защитой или способом нейтрализации опасности. Между зонами нет жесткой границы: один признак способен последовательно проходить все три этапа.

Частотное ядро ассоциативных полей. В большинстве полей наиболее частотны признаки, непосредственно мотивированные чувственным и бытовым опытом. В таблице 1 представлены включенные в сводное описание абсолютные частоты наиболее показательных реакций, а также повторяющиеся качественные характеристики остальных полей. Число в скобках обозначает абсолютную частоту регистрации реакции в протоколах. Такая форма представления позволяет различать количественно выраженное ядро и культурно значимые связи, выявленные при анализе комментариев.

Значение частотной реакции определяется ее дальнейшими связями. Так, *утро* и *пение* у *петуха* образуют обычное описание поведения птицы, но в сочетании с представлением о завершении ночи они становятся маркерами временной границы. *Молоко* у *коровы* или *козы* является хозяйственной характеристикой, а в культурном сценарии соотносится с кормлением, достатком и устойчивостью дома. *Нора* и *малый размер мыши* описывают животное, однако вместе с глагольными признаками *грызть, портить, проникать* переводят образ в сценарий незаметного ущерба. Следовательно, культурная нагрузка возникает не в изолированной лексеме, а в конфигурации реакций.

Траектория «признак → оценка». Первая выявленная траектория имеет вид «признак → оценка». В поле *лисы* перцептивный признак *рыжая* соседствует с реакцией *хитрость* и фольклорным образом обманщицы. *Медведь* соотносится с *силой, большим размером* и *лесом*, а также с *неловкостью*, закрепленной выражениями *медвежья услуга* и *медведь на ухо наступил*. Для *козы рога* и *резкое поведение* поддерживают характеристику упрямого человека; для *свиньи грязь* и *рыло* переходят в отрицательную морально-бытовую оценку. *Волк* объединяет *опасность, одиночество, силу* и *свободу*. В этих случаях зооним не предсказывает событие, но предоставляет готовую культурную меру для оценки поведения.

Оценочный перенос может быть положительным, отрицательным или амбивалентным. *Лошадь* кодирует *трудоспособность* и *силу*, но выражение *темная лошадка* вводит значение неизвестности. *Медведь* совмещает *мощь, добродушие* и *неуклюжесть*. *Волк* воспринимается как *угроза* и одновременно

Таблица 1

Репрезентативные характеристики ассоциативных полей

Стимул	Опорные реакции и признаки	Доминирующая семантическая конфигурация
Петух	гребешок (31), утро (25), пение (25)	Временная граница; переход от денотативного признака к прогностическому сценарию
Курица	яйцо (38), домашняя (27), бульон (21)	Домашний и пищевой сценарий; фразеологическая оценка
Медведь	сила, большой размер, лес, неловкость	Переход от денотативного признака к амбивалентной оценке
Мышь	нора (28), маленький (21), грызун (13)	Скрытое проникновение и ущерб внутри освоенного пространства
Змея	мудрость (35), опасность (33), умная (20), зуб (15)	Сочетание знания, скрытой угрозы и прогностической семантики
Свинья	грязь, рыло, отрицательная бытовая оценка	Денотативный признак и морально-оценочный перенос
Волк	опасность, одиночество, сила, свобода	Чужое пространство; оценочная и прогностическая амбивалентность
Лошадь	работа (30), сила (21), грива (15)	Труд, движение и путь; фразеологическая и прогностическая траектории
Коза	рога, резкое поведение, полезность, упрямство	Хозяйственный, оценочный и фразеологический сценарии
Корова	молоко (37), рога (21), домашняя (16)	Кормление, достаток и устойчивость домашнего порядка
Лиса	хитрость (38), рыжая (36), хвост (20)	Переход от внешнего признака к модели хитрости и обмана

как символ *самостоятельности*. *Змея* демонстрирует особенно выраженную двойственность: реакции *мудрость* (35), *опасность* (33), *умная* (20) и *зуб* (15) связывают знание с риском. Такая амбивалентность показывает, что культурный код не сводится к простому списку позитивных и негативных символов.

Траектория «признак → фразеологический образ». Вторая траектория строится как «признак → устойчивый речевой образ». Предметная характеристика получает закрепленную форму в сравнении или фразеологизме: хитрая как лиса, работать как лошадь, куриные мозги, писать, как курица лапой, волк в овечьей шкуре, козел отпущения, подложить свинью. Здесь культурная память проявляется не через ожидание будущего, а через воспроизводимость языковой формулы. Фразеологический уровень выполняет роль моста: он отделяется от исходного наблюдения над животным, но сохраняет его образную мотивированность.

Именно эта зона требует осторожности при интерпретации. Реакция *хитрость* на стимул *лиса* подтверждает знание устойчивого образа, но сама по себе не свидетельствует о суеверии. Аналогично ассоциации *сила* и *работа* на слово *лошадь* могут быть полностью мотивированы современным употреблением. К суеверно-прогностической зоне такие реакции относятся только тогда, когда в протоколе появляется указание на знак, будущее следствие, запрет, защиту или ритуальное действие. Это правило ограничивает произвольное расширение понятия «суеверие».

Траектория «признак → знак будущего». Третья траектория имеет структуру «признак → знак события». Для *петуха* связь с *рассветом* создает сценарий окончания опасного ночного времени и наступления освоенного дневного порядка. Для *лошади дорога* и *движение* актуализируют перспективу дальнейшего пути, а связанная с животным подкова функционирует как благоприятный знак. Появление *мыши* внутри дома может интерпретироваться как предвестие *потери* или *порчи*; *змея* и *волк* включаются в сценарии *опасной встречи* и *нарушения границы* безопасного пространства. В этой зоне реакция перестает быть только характеристикой и становится основанием ожидаемого следствия.

Прогностический смысл чаще всего выражался не полной фразой, а опорными единицами: утро, дорога, опасность, потеря, дом, счастье, вред. Такие слова обладают проспективностью лишь в контексте: они называют не животное, а возможный итог встречи с ним. Поэтому свернутая форма суеверия может быть определена как минимальный маркер, который сохраняет одну позицию культурного сценария и позволяет носителю языка восстановить остальные позиции. Механизм восстановления опирается на общий культурный фонд и не требует буквальной веры в предсказание.

Система культурных оппозиций. Материал организован системой пространственных, временных и аксиологических противопоставлений. Оппозиция *дом – лес* разграничивает полезных домашних животных и носителей внешней угрозы. *Курица, корова, коза* и *лошадь* включаются в сценарии *пищи, труда* и *воспроизводства хозяйственного порядка*; *медведь* и *волк* маркируют *лес, чужое пространство* и *риск*. *Мышь* усложняет эту схему, поскольку принадлежит дому пространственно, но нарушает его изнутри. Ее образ кодирует не открытую внешнюю опасность, а *скрытый ущерб*.

Оппозиция *день – ночь* наиболее отчетливо реализуется в поле *петуха*. Она не только отражает время пения птицы, но и соотносит ночь с неопределенностью, а утро – с восстановлением видимости и порядка. Оппозиция *свой – чужой* организует поле *волка*; *видимое – скрытое* – поля *мыши, змеи и лисы*; *польза – вред* – поля домашних животных, *мыши* и *свиньи*; *порядок – нарушение* – оценочные переносы, связанные с грязью, порчей, обманом или агрессией. Эти отношения формируют семантический каркас, на котором строится как фразеологическая, так и суеверная интерпретация.

Отдельные стимулы занимают пограничное положение. *Курица* почти полностью включена в домашний и пищевой сценарий, однако сниженные выражения переводят ее в область оценки интеллектуальной или графической несостоятельности. *Корова* является знаком кормления и достатка, но выражение *как корова языком слизала* моделирует внезапное исчезновение. *Коза* соединяет полезность, упрямство и жертвенный сценарий, закрепленный выражением козел отпущения. Такие переходы подтверждают, что один зооним способен обслуживать несколько культурных моделей.

Ядро и периферия культурного значения. Сопоставление центральных и периферийных реакций обнаруживает существенную закономерность. Частотное ядро обеспечивает узнаваемость животного, тогда как культурная дифференциация часто возникает в менее частотных комментариях. Однако периферийность не означает случайность: если реакция поддерживается устойчивым выражением, словарно зафиксированной приметой [10] или повторяющимся сценарием, она представляет культурно значимый элемент. Вместе с тем единичная реакция без такой опоры должна оставаться индивидуальной и не переноситься на всю группу.

Таким образом, частота и культурная значимость являются различными параметрами. Высокая частота отражает доступность признака, а культурная маркированность – его способность включаться в коллективно узнаваемый текст. Например, *гребешок* у *петуха* частотен, но нейтрален; *утро* менее предметно и открывает временной сценарий. *Хвост* у *лисы* относится к внешности, тогда как *хитрость* сразу выводит реакцию в оценочно-фразеологическую зону. *Нора* у *мыши* предметна, но в сочетании с порчей образует модель скрытой угрозы.

Полученные данные подтверждают продуктивность рассмотрения приметы как текста культуры, в котором наблюдаемое явление получает ценностное и прогностическое истолкование [1], а также согласуются с представлением о бинарных отношениях как одном из основных способов семиотической организации фольклорного материала [9]. Вместе с тем ассоциативный эксперимент обнаруживает не только готовые формулы, но и более ранний уровень культурной семантизации. В языковом сознании может сохраняться одна опорная характеристика животного: время появления, локус, способ движения, хозяйственная функция или оценочный признак. Такой компонент еще не является полной приметой, однако способен при соответствующем контексте развернуться в устойчивый фразеологический образ, запрет, предписание либо прогноз. Поэтому зоонимический код целесообразно понимать не как перечень однозначных соответствий между животными и суевериями, а как систему потенциальных переходов от предметного знания к культурному сценарию.

Разграничение денотативной, оценочно-фразеологической и прогностически-ритуальной зон позволяет уточнить внутреннюю структуру ассоциативного поля. Эти зоны не образуют жесткой линейной лестницы, по которой обязательно проходит каждая реакция. Денотативный признак может оставаться нейтральным, как *гребешок* у *петуха* или *грива* у *лошади*; может непосредственно переходить в оценку, как *рыжая – хитрость* в поле *лисы*; может включаться во фразеологическую модель, как *работа – работать как лошадь*; наконец, при наличии указания на ожидаемое следствие он приобретает прогностическую направленность. Таким образом, предложенная трехступенчатая модель описывает не механическую последовательность, а условия семантической актуализации. Ее объяснительная ценность состоит в том, что она показывает точку, в которой обычная характеристика перестает быть только сведением о животном и начинает выполнять функцию культурного знака.

Существенным результатом является выявленное расхождение между частотностью реакции и ее культурной информативностью. Центральные реакции обеспечивают узнаваемость денотата и задают исходный материал для переноса, однако культурно специфическая интерпретация нередко раскрывается в менее частотных комментариях, устойчивых выражениях и упоминаниях возможного события. Следовательно, периферия не может автоматически считаться случайной: ее статус определяется числом повторений, воспроизводимостью модели, связью с фразеологией и соотнесенностью со словарно зафиксированными приметами [10]. Одновременно единичный ответ, не поддержанный этими основаниями, сохраняет статус индивидуальной реакции.

Распределение смыслов между стимулами показывает, что культурная маркированность возникает прежде всего внутри системы оппозиций. Поля *петуха, мыши, змеи, лошади, коровы* и *лисы* демонстрируют разные способы включения животного в координаты *день – ночь, дом – лес, польза – вред, видимое – скрытое, порядок – нарушение*. *Петух* обозначает временную границу и восстановление дневного порядка; *мышь* моделирует скрытое проникновение и ущерб внутри освоенного пространства; *змея* соединяет тайное знание, опасность и непредсказуемость; *лошадь* организует семантику труда, движения и пути; *корова* и *курица* соотносятся с кормлением и устойчивостью домашнего хозяйства; *лиса* переводит перцептивные признаки в модель хитрости и обмана. *Волк* и *медведь* маркируют чужое, лесное пространство, но одновременно получают положительные признаки силы и самостоятельности. Тем самым одна и та же оппозиция не задает неизменную оценку, а служит каркасом, внутри которого контекст выбирает конкретный сценарий.

Особого внимания заслуживает амбивалентность зоонимических образов. В исследованном материале положительные и отрицательные характеристики не распределяются между животными по принципу взаимоисключения. *Лошадь* соотносится с трудолюбием и силой, но выражение *темная лошадка* актуализирует неизвестность; *медведь* объединяет мощь, добродушие и неуклюжесть; *волк* совмещает угрозу, одиночество и свободу; *змея* связывает мудрость с риском; *коза* – хозяйственную полезность с упрямством и жертвенным образом. Эта многозначность показывает, что культурный код действует как контекстно зависимая модель интерпретации, а не как стабильная шкала положительных и отрицательных символов. Для выбора значения существенны тип высказывания, коммуникативная задача и тот участок сценария, который актуализирован говорящим: характеристика внешности, оценка человека, описание ситуации или ожидание будущего события.

Сопоставление результатов с речежанровым описанием бытовой приметы [2] и с характеристикой суеверия как элемента прогностического дискурса [3] позволяет конкретизировать связь между языковой памятью и формой высказывания. Полная примета включает наблюдаемое условие, прогноз и нередко корректирующее действие; ассоциативная реакция обычно сохраняет лишь один из этих компонентов. Слова *утро, дорога, опасность, потеря, счастье* или *вред* получают проспективность не сами по себе, а благодаря возможности восстановить пропущенные позиции сценария. Ассоциативное поле в этом отношении представляет собой не сокращенную копию фольклорного текста, а когнитивно-языковой ресурс его порождения. Один и тот же ресурс может быть реализован в примете, сравнении, фразеологизме, шутливой реплике или бытовой оценке, что объясняет пересечение фольклорной, фразеологической и собственно ассоциативной зон.

Методологически важно отделять доступность культурного маркера от реальной веры информанта в прогноз. Реакция *утро* на стимул *петух* или *дорога* на стимул *лошадь* свидетельствует о прочности соответствующей связи в языковом сознании, но не доказывает, что участник руководствуется приметой в поведении. Более надежным основанием для отнесения ответа к прогностически-ритуальной зоне служит наличие указания на будущее следствие, запрет, защиту, предписание или способ нейтрализации опасности. Такое ограничение предупреждает завышение доли суеверных ответов и позволяет различать знание культурной формулы, ее речевое употребление и личное принятие. При интерпретации необходимо учитывать и границы исследования: выборка охватывает 100 носителей русского языка в возрасте 20–40 лет из Санкт-Петербурга и Ленинградской области; допуск нескольких реакций и развернутых комментариев увеличивает качественную насыщенность материала, но не дает оснований переносить количественные соотношения на все русскоязычное сообщество.

Теоретическое значение результатов состоит в описании ассоциативного признака как промежуточной единицы между лексическим значением зоонима и развернутым культурным текстом. Эта единица сохраняет предметную мотивированность, но допускает оценочный, фразеологический и проспективный способы развития. Практически предложенное разграничение может применяться при создании лингвокультурологических и учебных комментариев: нейтральный признак целесообразно отделять от устойчивой языковой оценки, а последнюю – от собственно приметы. Для преподавания русского языка как родного и неродного особенно важно показывать не изолированный символ животного, а механизм перехода от прямого значения к культурно обусловленному сценарию. Такой подход позволяет объяснять полисемию зоонима, условия употребления фразеологизма и скрытые пресуппозиции бытового высказывания без необоснованного отождествления языковой компетенции с суеверностью.

Поставленная цель достигнута: выявлен механизм перехода от непосредственной ассоциации к оценочному, фразеологическому и прогностическому осмыслению зоонима. В ассоциативных полях разграничены денотативная, оценочно-фразеологическая и прогностически-ритуальная зоны, а также описаны три типовые траектории: «признак → оценка», «признак → фразеологический образ» и «признак → знак будущего события». Перенос исследовательского внимания с готовой формулы приметы на процесс ее семантического свертывания и контекстуального восстановления составил научную новизну исследования.

Результаты показывают, что частотность реакции и ее культурная информативность не совпадают автоматически. Центральные реакции преимущественно обеспечивают предметную узнаваемость животного, тогда как культурно специфический смысл может концентрироваться в менее частотном комментарии, устойчивой речевой формуле или упоминании ожидаемого события. Поэтому ассоциативная связь не тождественна личной вере информанта: эксперимент фиксирует доступность культурного знания, но не дает оснований без дополнительных вопросов судить о принятии приметы и ее влиянии на поведение.

В ходе исследования ассоциативный признак описан как промежуточная единица между лексическим значением зоонима и развернутым культурным текстом, что определило теоретическую значимость работы. Предложенное в ходе исследования разграничение возможно применять при подготовке словарных и лингвокультурологических комментариев, а также в преподавании русского языка как родного и иностранного. Материал адресован специалистам по лингвокультурологии, психолингвистике, фразеологии и фольклорному дискурсу, составителям учебных и лексикографических материалов и преподавателям русского языка как иностранного.

Перспективы исследования связаны с расширением географии и возрастного состава выборки, раздельным изучением свободной ассоциации, знания формулы приметы, частоты ее употребления и доверия к прогнозу, а также с сопоставлением данных носителей русского языка и инофонов. Такая программа позволит проверить воспроизводимость предложенной модели и установить, какие элементы зоонимического культурного сценария усваиваются вместе с лексикой и фразеологией, а какие требуют специального культурного опыта.

Библиографический список

1. Ломакина О.В. Примета как текст культуры в свете изучения языков народов России. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2022; № 9 (467): 133–140. DOI: 10.47475/1994-2796-2022-10917.
2. Карасик В.И. Речежанровые характеристики бытовых примет. *Жанры речи*. 2025; Т. 20, № 1 (45): 41–50. DOI: 10.18500/2311-0740-2025-20-1-45-41-50.
3. Денисенко А.В. Когнитивно-дискурсивные характеристики речежанровых форм русских суеверий. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025; Т. 16, № 3: 891–906. DOI: 10.22363/2313-2299-2025-16-3-891-906.
4. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. *Русский ассоциативный словарь*: в 2 т. Москва: АСТ: Астрель, 2002; Т. 1–2.
5. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва, Калуга: Институт языкознания РАН, 2011.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. Толстая С.М. *Семантические категории языка культуры: очерки по славянской этнолингвистике*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2010.
8. Садова Т.С. *Народная примета как текст. Лингвистический аспект*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2003.
9. Лян Мэнцзе. Семиотический подход к исследованию русских примет (на материале примет о птицах). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2022; Т. 8, № 1: 95–112. DOI: 10.22250/24107190_2022_8_1_95.
10. Никитина Т.Г., Рогалева Е.И., Иванова Н.Н. *Большой словарь примет: около 15 000 единиц*. Москва: АСТ: Астрель, 2009.

References

1. Lomakina O.V. Primeta kak tekst kul'tury v svete izucheniya yazykov narodov Rossii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 9 (467): 133-140. DOI: 10.47475/1994-2796-2022-10917.
2. Karasik V.I. Rechezhanrovye harakteristiki bytovyh primet. *Zhanry rechi*. 2025; T. 20, № 1 (45): 41-50. DOI: 10.18500/2311-0740-2025-20-1-45-41-50.
3. Denisenko A.V. Kognitivno-diskursivnye harakteristiki rechezhanrovyh form russkih sueverij. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2025; T. 16, № 3: 891-906. DOI: 10.22363/2313-2299-2025-16-3-891-906.
4. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F., Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. *Russkij associativnyj slovar'*: v 2 t. Moskva: AST: Astrel', 2002; T. 1-2.
5. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva, Kaluga: Institut yazykoznaniya RAN, 2011.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
7. Tolstaya S.M. *Semanticheskie kategorii yazyka kul'tury: ocherki po slavyanskoj `etnolingvistike*. Moskva: LIBROKOM, 2010.
8. Sadova T.S. *Narodnaya primeta kak tekst. Lingvisticheskij aspekt*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003.
9. Lyan M`encze. Semioticheskij podhod k issledovaniyu russkih primet (na materiale primet o pticah). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2022; T. 8, № 1: 95-112. DOI: 10.22250/24107190_2022_8_1_95.
10. Nikitina T.G., Rogaleva E.I., Ivanova N.N. *Bol'shoj slovar' primet: okolo 15 000 edinic*. Moskva: AST: Astrel', 2009.

Статья поступила в редакцию 23.09.26

УДК **811.161.1**

Tarmaeva V.I., *Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Russian Language and General Linguistics, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: tarmaevavk@bsu.ru*
Boldonova I.S., *Doctor of Sciences (Philosophy), senior researcher, Department of Russian and Foreign Literature, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: irina_duncan@mail.ru*
Imikhelova S.S., *Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Russian and Foreign Literature, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: 223015@mail.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF LOVE IN RUSSIAN-LANGUAGE LITERARY DISCOURSE. The aim of the study is to identify, based on semantic and contextual analysis of text fragments, the features of the romantic myth of love in A.I. Podolinsky's work in comparison with the understanding of love in the modern information society. The scientific novelty lies in the fact that for the first time the concept of LOVE has been examined in A.I. Podolinsky's poem "The Beggar", which expands the scholarly philological knowledge about the ways this concept is represented in Russian Romanticism, using the style of little-studied authors as an example. The analysis contributes to the linguistic study of the semantic fields of the concept LOVE that express a negative meaning. For the first time, the authors select and systematize the lexical means of expressing the concept of LOVE in the text of A.I. Podolinsky's poem. The study has revealed lexico-semantic groups expressing: a feeling of deep attachment in its various forms, love for the homeland, and love for the mother. It has been established that love appears in the poem as: 1) an all-consuming "fire"; 2) tragedy and unrequitedness; 3) inseparability from retribution. The researchers have shown that love in the poem is associ-

ated with the problem of the destruction of the individual and is presented as a fatal, destructive passion. The study employs a range of methods and techniques for examining the material: the continuous sampling method, semantic analysis, contextual analysis, the descriptive-analytical method, and the survey method. Using the myth of love as a tool for analyzing social changes makes it possible to determine that romantic love among contemporary college students is contrasted with a partnership-based type of romantic relationship, which excludes suffering as an obligatory element.

Keywords: **concept, love, A. Podolinsky, literary discourse, romanticism, long perm, author, style, semantic fields**

***В.И. Тармаева**, д-р филол. наук, вед. н. с., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: tarmaevavk@bsu.ru*
***И.С. Болдонова**, д-р филос. наук, вед. н. с., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: irina_duncan@mail.ru*
***С.С. Имихелова,** д-р филол. наук, вед. н. с., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: 223015@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ЛЮБОВЬ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

В статье на основе семантического и контекстуального анализа текстовых фрагментов выявляются особенности романтического мифа любви в поэме А.И. Подолинского в сравнении с пониманием любви в современном информационном обществе. Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями в обществе, когда все чаще наблюдается исчезновение романтики в отношениях между мужчиной и женщиной: кардинальной трансформацией человеческих чувств, конфликтом между возвышенным чувством и жестокой прагматичностью мира. Изучение концепта ЛЮБОВЬ как единицы хранения информации в подсознании (кванта смысла), имеющей культурно-специфическую основу, позволит глубже понять динамику межличностных отношений и использовать полученные знания для укрепления взаимопонимания и развития устойчивых связей между людьми. В работе авторы опирались на методологию концептуального анализа авторского стиля в лингвистике, историко-литературный подход в литературоведении, использовали методы сплошной выборки и опроса. Проведенный анализ вносит дополнение в лингвистическое изучение семантических полей концепта ЛЮБОВЬ, выражающих отрицательный смысл. Авторами впервые были отобраны и систематизированы лексические средства выражения концепта ЛЮБОВЬ в тексте произведения А.И. Подолинского. В результате исследования выявлены лексико-семантические группы, выражающие чувство глубокой привязанности, любовь к родине и любовь к матери. Было установлено, что любовь предстает в поэме как 1) всепоглощающий «огонь»; 2) трагизм и неразделенность; 3) неразрывность с расплатой. Определено, что любовь в произведении сопряжена с проблемой разрушения личности и представлена как роковая разрушительная страсть, что контрастирует с современным пониманием любви в век Интернета и обезличенных коммуникаций. Использование мифа о любви в качестве инструмента для анализа социальных изменений позволило определить, что романтической любви в современной студенческой аудитории противопоставлен партнерский тип любовных отношений, исключающий страдание как обязательный элемент.

Ключевые слова: **концепт, любовь, А. Подолинский, художественный дискурс, романтизм, поэма, автор, стиль, лексико-семантическое поле**

В данной статье анализируется универсальное чувство любовь через призму романтической русской ментальности и индивидуально-авторского стиля. Малоизвестный русский поэт эпохи романтизма А.И. Подолинский был незаслуженно забыт читателями и критиками, однако его авторский стиль показывает его поэтическую одаренность, тонкое понимание глубины чувств влюбленной личности. В филологической науке существует определенный пробел, требующий заполнения знаниями о вечных духовных и культурных ценностях, необходимых в век доминирования массовой культуры. Лингвистический анализ показывает подбор колоритных синонимов, эпитетов, сравнений, метафор и других эффективных стилистических средств, которые раскрывают специфическое авторское сознание и неповторимый романтический мир поэта.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью осмыслить, как меняются базовые ценности человека, его эмоции, культура и социальные институты в условиях стремительного развития технологий. Герои А. Подолинского, Ф. Глинки, А. Вельтмана, И. Козлова, подобно пушкинскому или лермонтовскому романтику, требуют от чувства полного экзистенциального погружения, оставаясь непонятыми для предмета своей страсти. Любовь, являясь базовым сложным многокомпонентным чувством, которое объединяет эмоции, эмпатию и глубокую привязанность, формирует основу психоэмоционального здоровья человека.

Цель исследования – на основе анализа поэмы А.И. Подолинского «Нищий» выявить реализацию концепта ЛЮБОВЬ на языковом уровне, формирующую особую эстетическую, эмоциональную и ассоциативную картины романтического мифа любви в сравнении с репрезентацией у современной студенческой молодежи.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– выявить и систематизировать лексические средства, при помощи которых автор воплощает концепт ЛЮБОВЬ;

– на основе выявленных лексических средств определить типы любви в поэме «Нищий»;

– сопоставить признаки концепта ЛЮБОВЬ в художественном дискурсе романтизма на примере поэмы А.И. Подолинского и современное понимание любви в студенческой среде.

Объектом исследования послужил идиостиль А.И. Подолинского.

Предмет исследования: лексико-семантические особенности романтического мифа любви у А.И. Подолинского.

Мы вслед за А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским рассматриваем в лингвистике текста концепт как «часть модели мира текста, включающую кроме концептов, отношения, связывающие концепты в пространстве знания» [1, с. 116–117]. Мы также берем за основу мнение С.Г. Воркачева о том, что «концепт любви принадлежит к числу самых высоких духовных абстракций, … относится к числу базовых ценностей, где выражены основные убеждения, принципы и жизненные цели … и напрямую связан с формированием у человека смысла жизни как цели, достижение которой выходит за пределы его непосредственно индивидуального бытия» [2, с. 7–8].

ЛЮБОВЬ – это не только одна из универсальных духовных ценностей, но и один из главных концептов русской культуры, являющийся предметом исследования ученых-лингвистов. К современным исследованиям 2000-х годов можно отнести лингвистические работы в этой области:

1) обращение к анализу лексико-семантического поля концепта ЛЮБОВЬ [3];

2) лингвокультурологические исследования концепта ЛЮБОВЬ и его репрезентации в русском и немецком языках [4], в устном дискурсе русского и китайского языков [5];

3) концепт ЛЮБОВЬ как ментальное образование, отражающее систему ценностей этноса, объединяющее эмоциональный, рациональный и культурно-исторический опыт [6];

4) концептуальный анализ бинарной оппозиции ЛЮБОВЬ/НЕНАВИСТЬ [7];

5) концептуализация «проявления любви» как концепта, отличного от традиционного концепта ЛЮБОВЬ, и репрезентация в лингвокультуре [8].

Теоретической базой исследования послужили также некоторые литературоведческие работы. Ю.В. Манн рассматривает развитие коллизий в романтических поэмах через особое положение центрального персонажа в поэме «Нищий» [9]. В истории русской романической поэмы имя А.И. Подолинского стоит во втором ряду, его поэмы критики считали эпигонскими, подражательными. Но в поэме «Нищий» имеются творческие находки и выразительные языковые средства, достойные внимания читателей и специалистов. В.Э. Вацуро отметил в целом импровизационный стиль и экзотичность сюжетов поэм Подолинского [10]. По достоинству оценивает оригинальный авторский стиль М.С. Шумакова [11]. Исследование русской романтической поэмы с точки зрения аксиологического подхода осуществляется Н.П. Жилиной, которая рассматривает в поэме А. Подолинского «Нищий» проблему разрушения личности [12]. Исследователи подчеркивают, что кризисы идентичности и утрата смыслов исторически сопутствуют человечеству, трансформируясь под влиянием эпох, но сохраняя базовые механизмы.

В ходе исследования применен комплекс методов и приемов изучения материала: метод сплошной выборки, семантический анализ, контекстуальный анализ, описательно-аналитический метод, метод опроса. Так, метод сплошной выборки при изучении концепта ЛЮБОВЬ в поэме позволил провести тщательный поиск и фиксацию всех лексических средств, выражающих это понятие в тексте. Благодаря семантическому анализу была выявлена структура исследуемого чувства, его ключевые метафорические образы, а также связь с авторской картиной мира. Контекстуальный анализ концепта ЛЮБОВЬ привел к выявлению специфических смыслов, образов и эмоциональных доминант, свойственных романтическому мировоззрению. Посредством опроса как вербально-коммуникативного метода сбора языковых данных была получена информация напрямую от носителей языка (респондентов) – студентов филологических специальностей – об отличии романтического понимания любви от современного на уровне языковой репрезентации.

Исследование концепта проводилось по определенному алгоритму в соответствии со структурой концепта, в которой выделяются понятийная, образная, ценностная составляющие. На понятийном уровне представлены дефиниционные и логические признаки концепта, образный уровень отражает восприятие концепта через метафоры, сравнения, символы и языковые ассоциации, цен-

ностный уровень определяет место концепта в иерархии жизненных ориентиров и культуре [13].

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие теоретической лингвистики, концептологии, лингвистики текста, литературоведения. Исследование дополняет лексико-семантические поля концепта ЛЮБОВЬ в эпоху романтизма А. Подолинского и у современной молодежи.

Практическая значимость исследования заключается в использовании результатов и выводов анализа в лекционном материале, на семинарских занятиях бакалавриата и магистратуры в рамках учебных курсов по общему языкознанию, стилистике, лингвокультурологии, истории русской литературы.

Научная новизна заключается в том, что впервые был рассмотрен концепт ЛЮБОВЬ в поэме А.И. Подолинского «Нищий», в результате чего расширяется научное филологическое знание о способах репрезентации данного концепта в русском романтизме на примере стиля малоизученных авторов.

Поэма «Нищий» Андрея Подолинского – яркий образец романтизма, отразивший вечную драму отвергнутого героя. Ее конфликт между страстной личностью и законами общества перекликается с вызовами современности, где тема социального отчуждения и поиска подлинных чувств остается актуальной. В данном произведении транслируется феномен безумной любви, включая причинно-следственные связи как результат губительной страсти. В центре повествования поэмы – нищий, живущий на самом дне социальной лестницы, страдающий от бедности и душевных мук. Несмотря на тяжелую жизнь, он все еще хранит в своем сердце стремление к лучшей жизни и истинной любви. Иллюзия идеальной любви в свое время привела главного героя к трагедии, но он осознал свою вину и искупает ее эмоционально-психологической и физической изоляцией, лишением родины, а также внутренними страданиями совести и социальным отчуждением.

Глубокие психологические противоречия героя характеризуют конфликт внутри личности, как считает Ю.В. Манн: «В концепции любви хорошо видно, что русская поэма, при всей трансформации конфликта, сохраняет его романтическое содержание. Любовь – вхождение в область высших идеальных ценностей. Именно поэтому гибель возлюбленной, измена или отвергнутая любовь означают распадение «связи времен». С наивной прямолинейностью, по своему обыкновению, это чувство отразил А.И. Подолинский» [9, с. 119].

Если обратиться к современным словарям русского языка, то можно выявить в толковании слова «любовь» три связанных между собой значения:

1. Чувство глубокой эмоциональной привязанности, преданности кому-л., чему-л., основанное на врожденном, внутреннем чувстве, инстинктивной потребности.

2. Чувство горячей сердечной склонности; чувственное, страстное, плотское влечение к кому-л.

3. Внутреннее стремление, склонность, тяготение к чему-л. [14, с. 363–364].

Для А. Подолинского в поэме «Нищий» актуальными оказались следующие семантические репрезентанты слова «любовь».

1. Чувство глубокой привязанности представлено двумя смысловыми разновидностями:

а) глубокое, духовное чувство, дающее счастье:

Любил!.. Как я любил! Кто цепью вечною любви // Сковал создания свои! Огонь любви и вечной и святой, первой страсти, пылкий сон, чудных снов, радужный покров, очарованных очей, Есть сердце полное огня, Любви живой, тот беден, беден на земли, // Чьи дни без дум любви текли! Порывы сердца, и любовь // Мне сильно волновала кровь!// Мне согревала грудь она, к пламенным устам // Прижал ее, кипела кровь – // И я ей высказал любовь! хранил мою любовь [15] и т. д. В количественном плане обилие эпитетов с позитивным значением в данных словосочетаниях создает атмосферу пылкой влюбленности, главный герой посвящает своей страсти всего себя и испытывает крайнюю степень взволнованности. Герой воспринимает счастливое состояние любви как волшебный сон, полный иллюзий и самых светлых представлений. В начале поэмы он упивается своей любовью и призрачным счастьем. Ядерные лексемы *порыв, сердце, очарование, огонь*, *пыл* формируют некоторую часть ядра концепта «любовь».

б) сильное чувство, несущее страдание и муку:

«*… тоскующая тень, Тоска живет в груди моей! Ничтожные мечты!.. Зачем я утаю // Любовь печальную мою?.. Порыв губительных страстей, Презренье, скорбь и нищета, В слезах молил напрасно я // Отрады грустной забыться, я бессмысленно рыдал»* [15]. В данной смысловой разновидности число эпитетов с негативным значением превалирует. Постепенно главный герой начинает прозревать, и автор использует данные строки для описания его меняющегося настроения. Страдание лирического героя является глубоким и вызывается разными причинами: строки «*Любовь – огонь, а счастья – нет!..»* свидетельствуют о безответной любви, о неразделенной сильной страсти. Предчувствия главного героя о равнодушии его возлюбленной к нему усугубляются ослепляющей ревностью: в порыве ярости герой убивает соперника, которым оказывается его родной брат.

В языковых единицах *безрассудно предал, гибельным страстям, необузданный поток* и т. д. отчетливо выражена сема «страдание». «Чувство, несущее страдание и муку» находит выражение при помощи лексем ядра: *боль, крик, страданье, одиночество, безумный, влачил, муки, тяжкий сон, презренье, скорбь, слезы, губительная страсть, тоска, печаль, рыданья.* Главный герой чувствует себя глубоко несчастным от осознания того, что стал виной смерти трех дорогих ему людей: возлюбленной Аньолы, бесконечно дорогой матери и родного брата. Постепенно чувство вины становится довлеющим, и любовь главного героя становится безумной.

2. Чувство глубокой эмоциональной привязанности, преданности кому-л., чему-л. оно основано на близком родстве, дружбе, товариществе и т. п. Данное чувство в поэме репрезентируется как эмоциональная близость и привязанность к родным (к матери):

Не мог я скоро распознать
Мою рыдающую мать;
Но мне был слышен вопль ея,
И к ней рвалась душа моя! [15].

Главный герой из-за любви к своим близким испытывает сильную степень угрызений совести, что выражается автором при помощи таких лексем, как *рыдающая мать, гроб матери, вопль ея, сырая земля, вдвое холодна, в прахе, слезами.* На используемых оппозициях брат – предатель, брат – враг, забывать – помнить построено противопоставление мотивов верности и предательства. По сюжету поэмы главный герой случайно убивает своего брата, а узнав об этом, испытывает невыносимую боль и муку, на что указывает подавляющее большинство лексем с негативным значением.

3. Любовь как универсальное чувство.

Здесь можно выделить «чувство глубокой привязанности к Родине», которое имеет несколько смысловых планов: 1) сильное чувство, несущее страдание и муку, 2) глубокое, духовное чувство, 3) чувство, дающее счастье. Воспоминания о Родине связаны в его душе с чем-то светлым и бесконечно дорогим сердцу. В данном контексте герой страдает и от разлуки с родными краями:

Далеко родина моя!
Ее давно покинул я -
Давно!.. но душу старика
Томит по родине тоска!
О если б мне, когда-нибудь,
Опять на милую взглянуть! [15].

В результате трагических событий и переживаний родина стала ассоциироваться у героя только с прошедшим временем, ушедшим счастьем и воспоминаниями. Соответственно, к ядру концепта ЛЮБОВЬ в данной лексической репрезентации относятся такие лексемы, как *далеко, покинул, томит, тоска, прошлые дни, ничтожные мечты, страшные грезы, тоскующая тень* и т. д. К периферии же относятся такие лексемы, как *сладкий сон, край родной, тучные поля, песня соловья, милая отчизна* и т. д. Все это свидетельствует о любви к родине, к отчему дому, на пороге которого он находится, вернувшись из тюрьмы и дальней стороны. Родина предстает в описании героя прекрасным местом с одухотворяющими пейзажами, райской атмосферой, чудной природой. Но все эти картины при мысли о разбитой жизни причиняют ему сильнейшую боль. Доминирующее количество эпитетов и отдельных лексем с отрицательным значением помогают автору создать трагическую атмосферу.

Отражение общечеловеческих эмоций любви имеет гуманистический характер и в романтизме связано с высокой оценкой чувства любви, ее возвышенностью и идеализацией. В связи с концептом ЛЮБОВЬ в поэме можно выделить следующие лексико-семантические поля на основе соотнесения с данным концептом: «время», «пространство», «жизнь/смерть», «свобода». Например, лексико-семантическое поле «время» раскрывает страдания героя в диахроническом срезе от юных лет до глубокой старости. «Пространство» охватывает разные географические широты и возвращает героя вновь в родную Италию. Освобождение из тюрьмы и желанная «свобода» не приносят счастья главному герою, душа которого отягощена тройным преступлением. Наиболее разнообразно и глубоко представлено лексико-семантическое поле «жизнь/смерть». Символ розы и символ кипариса над могилами брата и Аньолы обозначают их вечный союз на том свете. Возникающие в его видении символические три руки – метафорический образ трех покойников: брата, Аньолы и матери, который несет смысл вечной вины и покаяния. Автор достаточно выразительно и точно передал плачевное психологическое состояние главного героя при помощи трех лексем: презренье, скорбь и нищета.

Концепт ЛЮБОВЬ в художественном дискурсе – это сложная культурно-языковая и эмоционально-смысловая категория, которая отражает авторское видение, традиции эпохи и психологии героев. В литературе любовь редко сводится к простому чувству; она становится мерой человечности, испытанием духа и философским символом. Текст поэмы «Нищий» с учетом его коммуникативных и экстралингвистических характеристик представляет собой дискурс любви. Здесь в поэме любовь представлена как роковая, разрушительная страсть, которая приносит герою не гармонию или радость, а глубокое страдание, муки ревности, преступление и бесконечное раскаяние.

Любовь в произведении охарактеризована знаменитой романтической формулой «Любовь – огонь, а счастья – нет!» и сопряжена с проблемой разру-

шения личности. Проблема разрушения личности связана с бунтом одинокого героя против холодного мира и его отчуждением. Личность разрушается из-за глубокого конфликта с реальностью, ее охватывают

1) одиночество: герой противопоставляет себя обществу и страдает от непонимания;

2) разочарование: крушение идеалов ведет к меланхолии и «мировой скорби»;

3) раздвоение: появляется мотив безумия из-за невозможности воплотить мечту в жизнь;

4) фатализм: герой чувствует себя жертвой высших сил (злого рока).

Дискурс поэмы «Нищий» развенчивает возвышенный стереотип романтической страстной любви, который не был характерен для большинства представителей своего времени. Воздавая дань традиции почитания и воздействия художественной литературы на умы русской интеллигенции и дворянства, эти идеалы в произведениях романтиков в атмосфере того общества стали популярными и представляли определенную привлекательность. В романтической любви, в частности в поэме «Нищий», важным является компонент страдания как магистральный способ искупления грехов и преодоления индивидуальной ограниченности и одиночества, поскольку влюбленный и страдающий главный герой понимает, что люди по своей сути все одинаковы в своем одиночестве и боли. Романтическая любовь в поэме А. Подолинского – любовь как страдание и разрушение, поскольку в романтической любви всегда присутствует культ абсолютизма: реальный человек не может вместить этот идеал. Неизбежен трагический конфликт, который приводит к потере рассудка. И в итоге безумие становится единственным выходом.

Поскольку в результате проведенного анализа были выявлены ядерные лексемы любви, соответственно, представлялось логичным показать, какие из этих лексем присутствуют или отсутствуют в языковом сознании современной молодежи. Исследование особенностей, детерминирующих концепт ЛЮБОВЬ в актуальном языковом сознании студенческой молодежи, осуществлялось методом лингвистического эксперимента как способа обращения к коллективному языковому сознанию реципиентов.

Для понимания любви в современном мире нами был проведен опрос среди студентов филологических специальностей 2–4 курсов. Всего приняло в опросе 48 человек. На предложенные вопросы были получены ответы:

1. С какими образами и метафорами у вас в первую очередь ассоциируется слово «любовь»?

– «Родство душ», «слияние», «половинки одного целого» – 13%
– «Пожар», «болезнь», «наваждение», «плен» – 8%
– «Проект», «партнерство», «инвестиция времени», «команда» – 24%
– «Безопасное пространство», «комфорт», «ресурс» – 45%

Другое: _____.

2. Какое метафорическое выражение, по-вашему, лучше всего описывает крепкие отношения сегодня?

– «Они были рождены друг для друга» – 11%
– «Они прошли вместе через огонь и воду» – 5%
– «Они эффективно выстроили совместный быт и коммуникацию» – 34%
– «Они уважают личные границы друг друга» – 50%

3. Какое выражение может быть определением «всепоглощающей любви»?

– «любовь, ради которой готовы пожертвовать всем» – 3%
– «психологическая зависимость от партнера» – 30%
– «высшая степень эмоциональной близости и гармонии» – 6%
– «красивый миф из книг и кино» – 0%
– свой вариант. Большинство определили, как «деструктивное поведение» – 61%.

4. Какие глаголы вы чаще используете/слышите, когда речь идет о развитии отношений?

– Завоевывать, покорять, страдать, жертвовать, принадлежать – 37%
– Строить, вкладываться, договариваться, развиваться, коммуницировать – 63%

5. Какие из этих слов вы регулярно используете в разговорах о любви и партнере? (Отметьте все подходящие)

– Суженый / судьба / муза – 3%
– Партнер / мэтч / краш – 27%
– Абьюз / токсичность / газлайтинг – 0%
– Созависимость / личные границы / осознанность – 56%
– Страсть / обожание / преклонение – 14%

6. Как вы чаще всего называете человека, с которым состоите в романтических отношениях (в разговоре с друзьями)?

– Моя вторая половинка / моя любовь – 18%
– Мой парень / моя девушка – 57%
– Мой партнер / моя партнерша – 23%
– Мой мужчина / моя женщина – 2%
– Другое: _____

7. Разделяете ли вы понятия «любовь» и «здоровые отношения»? Если да, то в чем разница на уровне слов, которыми вы их описываете?

8. Как вы понимаете фразу «работать над отношениями»? Свойственно ли было такое выражение, по вашему мнению, эпохе классических романов XIX века?

9. Назовите три ключевых слова, при помощи которых можно определить любовь в эпоху романтизма и сейчас.

Ответы студентов можно обобщить следующим образом. Слово «работа» ассоциировалось исключительно с тяжелым физическим трудом или службой». Фраза «работать над отношениями» в современном понимании означает осознанные, обоюдные усилия партнеров по поддержанию гармонии, разрешению конфликтов и адаптации друг к другу. Это включает в себя открытый диалог, поиск компромиссов, посещение психотерапевта и постоянный эмоциональный труд ради сохранения союза. Что касается литературы XIX века, то само это выражение абсолютно не было свойственно эпохе классических романов. Анализ ответов показал сдвиг от романтических «страстная, вечная, роковая» к современным «безопасные, комфортные, поддерживающие».

По результатам опроса можно увидеть, что понятия «любовь» и «здоровые отношения» определенно стоит разделять, так как они относятся к разным плоскостям человеческого опыта. Любовь – это внутреннее эмоциональное состояние, в то время как здоровые отношения – это совместная деятельность и поведенческая структура. Здоровые отношения описываются словами, отражающими сознательный выбор, социальные навыки, границы и партнерство. Это то, что строится между двумя людьми в реальном мире. Студентами были определены следующие ключевые слова концепта ЛЮБОВЬ: уважение, безопасность, доверие, границы, привязанность, чувство, влечение, близость, нежность, баланс, компромисс, диалог, поддержка, предсказуемость, ответственность, труд, командная работа, равенство. Любовь описывается словами, отражающими внутренний мир, эмоции, стихийность, переживания и то, что возникает внутри человек, часто независимо от его воли.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Были выявлены и систематизированы языковые средства, при помощи которых автор выразил свое понимание концепта ЛЮБОВЬ. Доминирующим понятием у автора является чувство глубокой привязанности, а оно, в свою очередь, представлено в первой группе и с положительным смыслом, т. е. счастьем разделенной любви, и с отрицательным смыслом, т. е. с выражением муки и душевных страданий. Вторую разновидность семантических средств составили слова со смыслом «любовь к матери», «материнская любовь». И третью группу лексико-семантических средств составляют слова, связанные со смыслом «любовь к родине». Вторая и третья группа означают только отрицательные переживания и связаны с ощущением сожаления, боли, горя.

2. В результате выявленных лингвистических средств авторы пришли к выводу о том, что концепт ЛЮБОВЬ предстает в поэме как:

1) всепоглощающий «огонь»: чувство страсти захватывает героя целиком, лишая его рассудка и заставляя подчиняться слезному, стихийному порыву. Семантические репрезентанты, выражающие чувство глубокой привязанности, т. е. и счастье, и страдание, являются тому доказательством.

2) трагизм и неразделенность (или ревность): герой охвачен безумной ревностью к избраннице, чей выбор падает на другого (в порыве аффекта герой сбрасывает со скалы соперника, в котором узнает собственного брата). Трагизм дополняется также и противоречием между привязанностью к матери и страданием от вины перед ней, о чем свидетельствуют семантические репрезентанты, обозначающие чувство родства. Трагизм выражается и через семантические репрезентанты со значением любовь к Родине, воспоминания о которой усиливают душевные муки героя на чужбине.

3) неразрывность с расплатой: за этой страстью неизбежно следуют катастрофа, тюремное заключение и страшные муки совести, превращающие жизнь в «пучину слез и бед». Данное ядерное поле является результатом выявления двух предыдущих семантических репрезентантов. Любовь-страдание связана с виной, муками совести, трагическим чувством одиночества.

Дискурс поэмы «Нищий» представляет собой миф «романтической любви», который, по сути, является моделью поведения: в романтической любви важный компонент страдания служит магистральным способом искупления грехов и преодоления индивидуальной ограниченности и одиночества, приводящий к пониманию, что люди по своей сути все одинаковы в своем одиночестве и боли. В поэме страдание романтизируется как признак «глубины чувств». Любовь в произведении сопряжена с проблемой разрушения личности и представлена как роковая, разрушительная страсть, приносящая герою не гармонию или радость, а глубокие муки ревности – преступление и бесконечное раскаяние.

Таким образом, был рассмотрен концепт ЛЮБОВЬ в поэме А.И. Подолинского «Нищий», в результате чего расширяется научное филологическое знание о способах репрезентации данного концепта в русском романтизме на примере стиля малоизученных авторов. Проведенный анализ вносит дополнение в лингвистическое изучение семантических полей концепта ЛЮБОВЬ, выражающих отрицательный смысл. Авторами впервые были отобраны и систематизированы лексические средства выражения и признаки концепта ЛЮБОВЬ в тексте произведения А.И. Подолинского.

Результаты проведенного опроса показали, что:

– понимание любви у современной молодежи трансформировалось из идеи романтического самопожертвования в сторону осознанности, партнерства и сохранения личных границ;

– классическая «всепоглощающая» любовь часто воспринимается молодыми людьми с долей скепсиса, современные молодые люди часто классифицируют ее как психологическую зависимость или деструктивное поведение;

– произошел сдвиг от романтических эпитетов любви «страстная, вечная, роковая» к современным «безопасные, комфортные, поддерживающие»;

– романтическое понимание любви кардинально отличается от современного на уровне языковой репрезентации. Переход произошел от идеализированного, трансцендентного восприятия чувства к прагматичному, психологизированному и ориентированному на личность дискурсу;

– если романтическая репрезентация тяготеет к фатализму («судьба»), сакрализации («вечность») и драме («страдание»), то современная репрезентация тяготеет к рационализации («психологический комфорт»), субъектности («я выбираю»), прагматизму («партнерство») и терапевтическому языку («экологичность»);

– произошла прагматизация ассоциативных ролей, в частности, в языковом сознании современных студентов зафиксировано преобладание понятий: «уважение», «комфорт».

Таким образом, в результате сопоставления понимания любви в романтическую эпоху А. Подолинского и в современном мире у молодежи можно констатировать, что:

1) всепоглощающая любовь в представлении современной молодежи переживает глубокую трансформацию. На смену классическому романтическому идеалу приходит более прагматичный, психологизированный и экологичный подход. Если в романтической парадигме любовь репрезентируется через мистический или фатальный код («судьба», «проклятие»), то современные респонденты чаще используют терминологический аппарат психологии («партнерство»);

2) наиболее здоровым и привлекательным форматом отношений среди современной молодежи можно назвать партнерские отношения, основанные на осознанности, эмоциональном интеллекте и взаимном уважении. Произошла смена ролей в языке: в романтизме человек – это пассивный страдающий объект, которым любовь манипулирует. В языковой картине мира современных студентов «любовь» из неуправляемой внешней стихии превратилась во внутреннее осознанное действие и «результат совместной работы»;

3) романтическое русское языковое сознание тесно связывает любовь с болью. Ядром ассоциаций были слова: жертва, мука, терзания, тоска. В современной репрезентации произошла лексическая терапевтизация. Главными маркерами любви в опросах молодежи становятся понятия безопасности и стабильности: комфорт, безопасное пространство, поддержка.

4) в основе романтической репрезентации лежит идея андрогинности – поиска «своей второй половинки», без которой человек лингвистически не полон. Объект идеализируется. В современной репрезентации язык молодежи подчеркивает, что каждый в паре – цельная единица. Часто используются формулировки «партнерские отношения», «уважение личных границ». Парадигма сменилась с «я не могу без тебя жить» на «мне хорошо с тобой, но я автономен».

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать выявление особенностей авторского стиля и лингвистической репрезентации концепта ЛЮБОВЬ в других поэмах русского романтизма, в частности в творчестве менее изученных поэтов: Е.А. Баратынского, И.И. Козлова, Ф.И. Глинки и др.

Статья представляет интерес для специалистов в области лингвокультурологии, концептологии и истории русской литературы, для исследователей романтизма и творчества малоизученных поэтов, а также для преподавателей и студентов филологических направлений, изучающих языковую репрезентацию ценностей и динамику культурных смыслов, а также для всех, кого может заинтересовать проблема сохранения искренних чувств в современную эпоху.

Библиографический список

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике*. Москва: Издательство «Помовский и партнеры», 1996; Т. 1.
2. Воркачев С.Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*: монография. Москва: Гнозис, 2007.
3. Герасимук Л., Емельянова С.А. Лексико-семантическое поле любви в русском языке. *Словообразование и номинативная деривация в славянских языках*: материалы VI Международной научной конференции. Ч. 1. Гродно, 1998: 168–172. Available at: https://elib.grsu.by/doc/26163
4. Широкова И.А. *Эмоциональный концепт «Любовь» в идиостиле А.С. Пушкина (на примере стихотворных произведений и их переводов на немецкий язык)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тюмень, 2006.
5. Су Хэцин. *Языковая экспликация концепта ЛЮБОВЬ в современной русской и китайской речи*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2026.
6. Мкртчян Т.Ю. Лингвокультурный эмоциональный концепт ЛЮБОВЬ и его лексическая репрезентация. *Национальная ассоциация ученых*. 2015; № 2-7 (7): 65–67. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnyy-emotsionalnyy-kontsept-lyubov-i-ego-leksicheskaya-reprezentatsiya
7. Муратова В.Э. Концепты «Любовь» и «Ненависть» в песнях разноструктурных языков: сравнительный аспект. *Вестник Башкирского университета*. 2009; Т. 14, № 3: 809–813. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-lyubov-i-nenavist-v-pesnyah-raznostrukturnyh-yazykov-sravnitelnyy-aspekt
8. Ключникова Л.В. *Концепт «Проявления любви»*: монография. Москва: Мир науки, 2015. Available at: https://izd-mn.com/PDF/01MNNPM15.pdf?ysclid=mt9tocrrxy140366504
9. Манн Ю.В. *Динамика русского романтизма*. Москва: Аспект Пресс, 1995.
10. Вацуро В.Э. *Избранные труды*. Москва: Языки славянских культур, 2004: 761–769. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002491301_1000269940/?ysclid=mudha92gd6614849147
11. Шумакова М.С. Дом в сюжетной структуре поэмы А.И. Подолинского «Борский». *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2015; Выпуск 8: 71–77. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dom-v-syuzhetnoy-strukture-poemy-a-i-podolinskogo-borskiy/viewer
12. Жилина Н.П. *Английская и русская романтическая поэма первой трети XIX века: поэтика и аксиология*. Калининград: Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2022.
13. Карасик В.И. Концепт как единица культурного кода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009; Т. 44, № 10: 4–11.
14. *Большой академический словарь русского языка*. Москва, Санкт-Петербург: Издательство «Наука», 2007; Т. 9.
15. Подолинский А.И. Нищий. Москва: Правда, 1985. Available at: http://az.lib.ru/p/podolinskij_a_i/text_0010.shtml

References

1. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike*. Moskva: Izdatel'stvo «Pomovskij i partnery», 1996; T. 1.
2. Vorkachev S.G. *Lyubov' kak lingvokul'turnyj koncept*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2007.
3. Gerasimuk L., Emel'yanova S.A. Leksiko-semanticheskoe pole lyubvi v russkom yazyke. *Slovoobrazovanie i nominativnaya derivaciya v slavyanskih yazykah*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ch. 1. Grodno, 1998: 168-172. Available at: https://elib.grsu.by/doc/26163
4. Shirokova I.A. *`Emocional'nyj koncept «Lyubov'» v idiostile A.S. Pushkina (na primere stihotvornyh proizvedenij i ih perevodov na nemeckij yazyk)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2006.
5. Su H`ecin. *Yazykovaya `eksplikaciya koncepta LYuBOV'' v sovremennoj russkoj i kitajskoj rechi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2026.
6. Mkrtchyan T.Yu. Lingvokul'turnyj `emocional'nyj koncept LYuBOV'' i ego leksicheskaya reprezentaciya. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2015; № 2-7 (7): 65-67. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnyy-emotsionalnyy-kontsept-lyubov-i-ego-leksicheskaya-reprezentatsiya
7. Muratova V.`E. Koncepty «Lyubov'» i «Nenavist'» v pesnyah raznostrukturnyh yazykov: sravnitel'nyj aspekt. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2009; T. 14, № 3: 809-813. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-lyubov-i-nenavist-v-pesnyah-raznostrukturnyh-yazykov-sravnitelnyy-aspekt
8. Klyuchnikova L.V. *Koncept «Proyavleniya lyubvi»*: monografiya. Moskva: Mir nauki, 2015. Available at: https://izd-mn.com/PDF/01MNNPM15.pdf?ysclid=mt9tocrrxy140366504
9. Mann Yu.V. *Dinamika russkogo romantizma*. Moskva: Aspekt Press, 1995.
10. Vacuro V.`E. *Izbrannye trudy*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2004: 761-769. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002491301_1000269940/?ysclid=mudha92gd6614849147
11. Shumakova M.S. Dom v syuzhetnoj strukture po`emy A.I. Podolinskogo «Borskij». *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2015; Vypusk 8: 71-77. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dom-v-syuzhetnoy-strukture-poemy-a-i-podolinskogo-borskiy/viewer
12. Zhilina N.P. *Anglijskaya i russkaya romanticheskaya po`ema pervoj treti XIX veka: po`etika i aksiologiya*. Kaliningrad: Izdatel'stvo Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta, 2022.
13. Karasik V.I. Koncept kak edinica kul'turnogo koda. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; T. 44, № 10: 4-11.
14. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Nauka», 2007; T. 9.
15. Podolinskij A.I. Nischij. Moskva: Pravda, 1985. Available at: http://az.lib.ru/p/podolinskij_a_i/text_0010.shtml

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 821.161.1

Shuyskaya Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Director, International Institute of Journalism, Television, and Media Communications, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Dalidchik E.G., *postgraduate, International Institute of Journalism, Television, and Media Communications, A.S. Griboedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: helen2555067@gmail.com*

THE "LATIN CODE" IN THE TITULAR COMPLEX AND TEXTS OF VYACHESLAV IVANOV'S "ROMAN SONNETS". The article examines Vyacheslav Ivanov's "Roman Sonnets" – a cycle of nine poems created in 1924 after the poet arrived in Rome on an official mission to foster cultural ties between Italy and Soviet Russia (a mission that ultimately turned into permanent emigration, as Ivanov never returned from the trip). These sonnets marked his first poetic endeavor after a four-year hiatus, signifying a creative rebirth and a return to writing. The study analyzes the titling complex (the "textual frame"), which incorporates both Latin and Russian names for Roman locations; identifies patterns in the use of Latin and Russian; and demonstrates how the author integrates the "Roman text" into his work. It also traces connections to the concepts of ancient Roman rhetoric and the compositional structures of Marcus Fabius Quintilian, while highlighting parallels between the poems and details of the author's biography. It is demonstrated that the text's frame holds the key to interpreting the author's communicative intention, as well as the counterpoint between time – the recounting of the history of ancient and later Rome within the poems – and space – the lyrical protagonist's physical walk through Rome, taking in specific landmarks.

Keywords: **text frame, heading complex, Italian text, Roman text, Vyacheslav Ivanov, sonnet**

Ю.В. Шуйская, *д-р филол. наук, доц., директор Международного института журналистики, телевидения и медиакоммуникаций, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Е.Г. Далидчик, *соискатель, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: helen2555067@gmail.com*

«ЛАТИНСКИЙ КОД» В ЗАГОЛОВОЧНОМ КОМПЛЕКСЕ И В ТЕКСТАХ «РИМСКИХ СОНЕТОВ» ВЯЧЕСЛАВА ИВАНОВА

Статья посвящена «Римским сонетам» Вячеслава Иванова – циклу из девяти стихотворений, созданному поэтом в 1924 году после приезда в Рим в командировку для развития культурных связей Италии с Советской Россией (командировка в итоге переросла в эмиграцию, и из этой поездки Иванов больше не вернулся). Сонеты стали первым его поэтическим опытом после четырехлетнего перерыва и знаменовали собой возрождение и возвращение к творчеству. Проанализирован заголовочный комплекс («рама текста»), содержащий в себе латинские и русские наименования топонимов Рима, выявлена закономерность использования латинского и русского языка, показано, каким образом автор интегрирует «римский текст» в свои произведения. Прослеживается связь с концепцией древнеримской риторики и композиционными построениями Марка Фабия Квинтилиана, а также показаны параллели стихотворений с подробностями биографии автора. Показано, что рама текста является ключом к прочтению коммуникативной интенции автора, контрапункта времени (изложения в стихотворениях истории Древнего Рима и Рима более поздних эпох) и пространства (физической прогулки по Риму, осуществляемой лирическим героем по отмеченным достопримечательностям).

Ключевые слова: **рама текста, заголовочный комплекс, итальянский текст, римский текст, Вячеслав Иванов, сонет**

«Римские сонеты» Вячеслава Иванова – это цикл из 9 сонетов, созданный автором после долгого «молчания» (спровоцированного, отчасти, смертью его супруги, а ранее падчерицы Веры Шварсалон, отчасти – социальными и историческими потрясениями 1920-х гг.), ставший символом возвращения поэта к жизни, возрождения интереса к творчеству. К анализу этого цикла обращались как отечественные, так и итальянские ученые, выявляя «троянский код» [1], «немецкий код» [2] и другие слои смысла в произведениях.

Актуальность анализа указанного цикла определяется не только его важнейшей ролью в творчестве писателя, но и устойчивым интересом исследователей как к «Римским сонетам», так и к творчеству Иванова в целом. При обширном корпусе исследований, посвященных «Римским сонетам», в них не затрагивается вопрос заголовочного комплекса, представляющий чрезвычайную важность для Вячеслава Иванова (что доказано, например, при помощи анализа его сборника Cor Ardens в исследовании [3]). Это предопределяет актуальность проведения настоящего исследования.

Цель исследования – рассмотреть авторские названия сонетов «Римского цикла» Вячеслава Иванова, указать на связь заголовочного комплекса (рамы текста) с авторской интенцией.

Задачи исследования:

– рассмотреть вопросы важности «рамы текста» (заголовочно-финального комплекса) для прочтения и понимания произведения;

– выявить векторы прочтения текста в зависимости от особенностей «рамы текста» и проявления в ней элементов латинского и итальянского языков.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественном и зарубежном литературоведении рассматривается противопоставление латинского и итальянского языка в раме текста «Римских сонетов» Вячеслава Иванова.

Среди исследований этого цикла следует отметить, например, подробную статью А.Б. Криницына [4], в которой образ Рима в сонетах рассматривается без привлечения оппозиции «латинский язык / итальянский язык», представляющейся продуктивной в контексте анализа стихотворений Иванова, владевшего обоими языками.

Теоретическая значимость исследования заключается в проведении теоретического анализа заголовочного комплекса («рамы текста»), который содержит в себе латинские и русские наименования, и в выявлении закономерности использования латинского и русского языка, что позволило автору интегрировать «римский текст» в свои произведения.

Практическая значимость заключается в том, что полученные выводы могут быть использованы при изучении творчества Иванова в рамках специальных курсов и специальных семинаров, посвященных поэзии Серебряного века, а также изучению «итальянского кода» и «латинского кода» в семиосфере литературы соответствующего периода.

Цикл «Римские сонеты», состоящий из 9 стихотворений, был создан Вячеславом Ивановым в 1924 году и отразил его впечатления от возвращения в Рим после долгого отсутствия. А.Б. Криницын отмечает, что отъезд в Рим в командировку (превратившуюся впоследствии в эмиграцию) был принципиально важен для поэта как попытка обретения утраченного мира: «Цикл был начат по приезде Иванова в Рим в сентябре 1924 г. Поэт только что навсегда уехал из Советской России, из третьего Рима – надолго поверженного – обратно к первому, уходя тем самым в себя, к истокам европейской культуры, в новую башню из слоновой кости, пытаясь спастись среди незыблемой красоты от грязных волн современности» [4].

Поездка в Рим в 1924 году оказалась последней в жизни поэта: из командировки он не вернулся и умер в Риме в 1949. Впервые поэт приехал в Рим в 1892 году в возрасте 26 лет, чтобы работать над диссертацией – трудом по истории государственных откупов в Римской республике, который он писал под руководством известного историка Теодора Моммзена. Как отмечает А.Б. Шишков [5, с. 64], эта диссертация была последним образцом труда русского ученого на латыни. Защита труда была назначена на 1893 год, однако не состоялась. Тем не менее поэт интенсивно работал в римских архивах, знакомился с документацией. В 1894 году в Риме поэт познакомился с Лидией Дмитриевной Зиновьевой-Аннибал, которая стала его второй женой и сыграла важнейшую роль в его жизни. Следующий визит в Рим в жизни поэта состоялся в 1910 году, и «вечный город» вновь стал местом обретения любви: Л.Д. Зиновьева-Аннибал к тому времени умерла, Иванов тяжело переживал ее смерть и, по его словам, неоднократно общался с ее духом после смерти. К 1910 году поэт оправился от утраты и начал сближаться с падчерицей Верой Шварсалон, дочерью Зиновьевой-Аннибал, ставшей в итоге его третьей супругой. По воспоминаниям друзей Иванова, сближение с Верой также произошло в Риме, который таким образом превратился для поэта в своеобразное «место силы», связанное как с научными исследованиями, так и с любовью и браком. Вера умерла в 1920 году, что привело к периоду «поэтического молчания» Вячеслава Иванова, который закончился именно в 1924 году, во время приезда в Рим. Возвращение в этот город стало для него источником вдохновения и своеобразным символом «возрождения себя»: несмотря на потери всех возлюбленных, обретенных в Риме, Иванов нашел в себе силы любоваться красотой города и посвящать ему стихотворения.

Исследование «Римских сонетов» в отечественном литературоведении, помимо отмеченного выше «немецкого» и «троянского» кода, идет также в русле выявления антитезы «воды» и «камня» [6]: большинство произведений в цикле посвящено образам римских фонтанов в их взаимодействии с архитектурными

Таблица 1

Название	Перевод и соответствующая достопримечательность	На каком языке
Regina Viarum	«Царица путей» (имеется в виду Аппиева дорога и – шире – весь Рим в целом)	латинский
Monte Cavallo	«Гора лошадь» (Квиринальский холм и фонтан на нем)	итальянский
L'acqua felice	«Счастливая вода» («улица Четырех фонтанов», одноименный акведук)	итальянский
La Barcaccia	«Ладья» (фонтан на Испанской площади)	итальянский
Il Tritone	«Тритон» (фонтан на площади Бернини)	итальянский
La Fontana delle Tartarughe	«Фонтан черепах» (фонтан в Средневековом квартале)	итальянский
Valle Giulia	«Долина Джулия» (храм Асклепия)	итальянский
Aqua Virgo	«Вода девственница» (фонтан Треви, в тексте Иванова – «Влага-Дева»)	латинский
Monte Pincio	«Холм Пинчо»	итальянский

достопримечательностями города, а антитеза воды и камня представляется автору исследования фундаментально важной для Серебряного века. Подробно исследован интертекстуальный слой цикла, к которому отнесены, в частности, симфоническая поэма О. Респиги «Римские фонтаны» [7] (автор проводит сравнение структуры симфонии, вдохновленной фонтаном Треви, с соответствующим сонетом), а также стихотворения А.А. Блока [8]. Мотивы сонетов, их структура и биографическая подоплека подробно изучены А.Б. Шишковым, составителем примечаний к изданию [5], в котором тексты сонетов приводятся в оригинальном написании, в переводах на итальянский и английский языки, а также снабжены подробными примечаниями.

Цикл «Римские сонеты» посвящен описанию различных достопримечательностей Рима и самого города как такового и состоит из девяти сонетов, имеющих следующие названия (приводятся по изданию [5], где представлены фото рукописей поэта и его авторские названия, выделенные подчеркиванием) (см. табл. 1).

Каждое название отсылает к конкретному топониму в Риме, и, как видно из приведенной таблицы, большая часть названий – на итальянском, два – на латыни. Как отмечает А.Б. Шишкин, эти точки расположены по реальному маршруту прогулки по Риму: «В первом сонете (Regina Viarum) поэт предстает читателю на Аппиевой дороге, прозванной в древности «царицей путей», затем он поднимается на Квиринальский холм (Monte Cavallo), откуда идет, минуя «улицу Четырех фонтанов» (L'acqua felice), где в 1924 г. неподалеку, в доме № 172, Вячеслав Иванов снимал квартиру, на Испанскую площадь к ладье-фонтану (La Barcaccia); оттуда следует на площадь Бернини к фонтану «Тритон» (Il Tritone), затем в средневековый квартал к фонтану черепах (La Fontana delle Tartarughe), наконец, поднимается к храму Асклепия, который отражается в озерце, на берегу которого бьют фонтаны (Valle Giulia), спускается к фонтану Треви (Aqua Virgo) и, наконец, вновь поднимается на холм Пинчо, откуда открывается вид на вечерний Рим и купол Св. Петра (Monte Pincio)» [5, с. 75].

Все сонеты снабжены авторскими заглавиями, что ставит вопрос о так называемом рамочном тексте, или раме текста (также называемой «заголовочно-финальный комплекс»). К «раме текста», помимо названий и заголовков разделов и подразделов, относятся эпиграфы, посвящения, авторские пометы, комментарии, датировка (при наличии всех перечисленных элементов) [9]. В «Римских сонетах» рама представлена только заголовками самих сонетов: автор, в соответствии со своим замыслом, не вносит в нее иных элементов.

А.В. Ламзина, являющаяся автором термина «рама текста», анализирует заглавия стихотворений, частей и глав сборника стихотворений В. Иванова Cor Ardens («Пылающее сердце»), посвященного памяти Л.Д. Зиновьевой-Аннибал, выявляя следующую закономерность: «Использование в качестве семантического путеводителя латинского языка позволяет ввести как античные, так и христианские коннотации: текст редуплицируется в «зеркале зеркал», автор прямо указывает на множественную оптику прочтения и поливалентности смыслов. Полифония переводов (для тех, кто понимает латинский язык и может сопоставить авторские переводы с оригиналами) способствует расширению амплитуды смыслов и порождению бесконечного количества прочтений текста» [3, с. 268].

Cor Ardens создан в 1907 году (собирание сборника началось при жизни Л.Д. Зиновьевой-Аннибал и закончилось после ее смерти). И название самой книги, а также нескольких ее разделов и стихотворений внутри разделов Иванов обозначил на латинском языке, перемежая латинские элементы в то же время русскими названиями. В «Римских сонетах» использована такая же практика: первый и восьмой сонеты имеют названия на латинском языке, все остальные – на итальянском, сам текст написан на русском (существует черновой автограф авторского перевода первого сонета на итальянский язык). Узнаваемыми маркерами итальянского даже для людей, не различающих эти два языка, является наличие артиклей la, il, l'. Латинский язык не имеет артиклей, в итальянском они используются постоянно, и отличить названия третьего, четвертого, пятого и шестого сонетов можно, даже не зная глубоко оба языка. Для тех, кто, подобно Иванову, знаком с обоими языками, значимыми отличиями являются использование слова Monte (на латинском mons), Cavallo (equus соответственно), Valle (vallis) и пр. Латинский, соответственно, маркируется падежным окончанием -arum (в итальянском языке падежи отсутствуют), написанием aqua (в итальянском acqua – ср. L'acqua felice, третий сонет цикла), использованием слова virgo «дева» (в итальянском vergine). Более того, цикл должен был иметь и общее название на латинском [5, с. 68] – Ave, Roma, однако затем Иванов отказался от него в пользу русскоязычного названия «Римские сонеты», что сделало раму текста цикла триязычной: русский, латинский, итальянский. Данный набор языков коррелирует с биографией самого Иванова: русскоязычный человек, он посвятил много времени написанию текстов на латинском языке и работе с латинскими первоисточниками, отлично знал итальянский язык и значительный период своей жизни провел в Италии.

Разбирая сонеты, А.Б. Шишков упоминает о классической риторической композиции, иллюстрируя ее на примере первого сонета: «Композиция сонета соответствует классической модели: завязка, тема, поворот, антитезис, парадоксальный синтез. Его доступное не с первого прочтения и исключительно сжатое содержание можно пересказать так. Тема: участь Трои, погибшей в пожаре, сожженной безжалостным врагом, постигла Россию, еще недавно притязавшую на имя Третьего Рима» [5, с. 78]. На наш взгляд, идея классической риторической композиции распространяется не только на один сонет, но на весь цикл, и именно она объясняет, почему первый и восьмой сонет в цикле имеют латинские названия.

Одним из прославленных ученых Древнего Рима, с трудами которого Иванов, несомненно, был знаком, являлся Марк Фабий Квинтилиан, педагог и оратор, создатель «Двенадцати книг риторических наставлений» [10]. В этой книге Квинтилиан вводит композиционную схему, состоящую из 8 частей [11, с. 564], позиционируя «восемь» как число полноты, всеохватности, исчерпывающего описания чего-либо. Такая семантика числа «восемь» коррелирует с классификацией частей речи в грамматике латинского языка Марка Теренция Варрона [12], восходящей, в свою очередь, к классификации Дионисия Фракийского, разработанной в Александрийской школе филологии применительно к древнегреческому языку.

Репутация числа «восемь» как совершенного числа, позволяющего полностью охватить нечто, восходит к школе пифагорейцев, в рамках которой «восемь» как первый куб (2x2x2) считалось священным и неразрывно связанным с Элевсинскими мистериями и культом бога Диониса [13]. Иванов, посвятивший Дионису и дионисийству свою докторскую диссертацию, защищенную в 1920 году в Баку, несомненно, был знаком с этой цепочкой смыслов. Соответственно, первый и восьмой сонет представлялись ему ключевыми, важнейшими для передачи его авторской интенции. Цикл сонетов представлял собой, таким образом, как бы хрию Квинтилиана – образец совершенного выступления, выстроенного по восьмичастной структуре, похвалы, посвященной городу, любимому поэтом.

Помимо этого, в его авторское намерение входило показать в цикле сонетов Рим всех эпох – от древности до XIX века [5, с. 78], и восьмой сонет как бы обрамляет путь лирического героя, возвращая его от древности – снова к древности. Более того, автор начинает с рифм «Рим – пилигрим» в первом сонете и ими же заканчивает в восьмом:

Вновь арок древних верный пилигрим,
В мой поздний час вечерним 'Ave, Roma'
Приветствую, как свод родного дома,
Тебя, скитаний пристань, вечный Рим [5, с. 29].

О, сколько раз, беглец невольный Рима,
С молитвой о возврате в час потребный
Я за плечо бросал в тебя монеты!

Свершались договорные обеты:
Счастливого, как днесь, фонтан волшебный,
Ты возвращал святыням пилигрима [5, с. 43].

Слово «пилигрим», отсылающее к самому автору и лирическому герою сонетов, буквально является первой рифмой в первом сонете и последней в восьмом, что коррелирует не только с «замыканием» восьмерки на саму себя (точки куба), но и с идеями Квинтилана о композиции выступления: в речи в конце предполагается рекапитуляция, то есть обращение к началу, повтор основных идей, уже высказанных во вступлении [11, с. 564]. Соблюдая принятый у Квинтилиана

хронологический порядок изложения (от доримской Трои к современному Риму), автор как бы завершает свое выступление, пройдя по всем ступеням хрии.

Корреляция сонетов с первого по восьмой с текстом схемы Квинтилиана выглядит следующим образом:

Таблица 2

Часть схемы выступления	Сонет из «Римских сонетов»
Обращение	первый – обращение к Риму, приветствие города от имени поэта
Именование темы	описание вечных богов-покровителей Рим
Повествование	рассказ об истории римских фонтанов и акведуков
Описание	описание современности, Испанской площади, фонтана «Ладья»
Доказательство	обращение к культурным элементам истории Рима – отсылка к Иванову (художнику), Гоголю, Пиранези
Опровержение	упоминание образа Лоренцо Великолепного, не бывшего римлянином. Иванов, много лет проживший в Италии, несомненно, знал о так называемом «духе родной колокольни» – campanilismo. Этим словом называется манера итальянцев позитивно относиться к своим землякам и негативно воспринимать тех, кто родился в другом городе [14]. Лоренцо Великолепный – не земляк римлян, но их потенциальный оппонент, поскольку являлся флорентийцем
Воззвание	в седьмом сонете отнюдь не содержится воззваний и призывов, которые присутствуют в восьмом сонете («иди на гул» [5, с. 41]), наоборот, он представляет собой спокойное, констатирующее описание храма Асклепия и пруда
Заключение	описание фонтана Треви, завершение образа пилигрима

Стопроцентной корреляции, как можно увидеть из приведенной таблицы, нет, однако определенные ее элементы присутствуют: в изложении похвалы Риму Иванов придерживался принципов величайшего римского преподавателя риторики.

Возникает, в таком случае, вполне закономерный вопрос: почему сонетов в итоге не восемь, а девять? Исходя из всех вышеизложенных причин, автор должен был бы создать совершенную восьмичастную композицию, обрамляя ее латинскими заглавиями и словом «пилигрим», однако по факту сонетов девять, последний назван вновь на итальянском языке и повествует о конце прогулки, точке, с которой виден купол собора Святого Петра, названный Ивановым «Купол» с заглавной буквы [5, с. 45]. Продолжая пифагорейскую тематику, следует отметить, что «девять» представлялось пифагорейцам числом несовершенства и ошибок (так как на единицу отличалось от «совершенной» восьмерки), и в то же время считалось числом человека, его ограничения, предела возможностей. Вводя в цикл девятый сонет, Иванов фактически указывает на то, что ни Рим, ни он сам – не совершенны, но человечны.

Также, на наш взгляд, в этом скрывается еще одна отсылка, уже к русской культуре, а именно – к несостоявшемуся проекту «Евгения Онегина» А.С. Пушкина, в котором, по авторскому замыслу, первоначально предполагалось девять глав. А.С. Пушкин указывал в авторском предисловии к издаваемой отдельно девятой главе – «Путешествию Онегина»:

«Автор чистосердечно признается, что он выпустил из своего романа целую главу, в коей описано было путешествие Онегина по России. От него зависело означить сию выпущенную главу точками или цифром; но во избежание соблазна решился он лучше выставить, вместо девятого нумера, осьмой над последней главою Евгения Онегина и пожертвовать одною из окончательных строф:

Пора: перо покоя просит;
Я девять песен написал;
На берег радостный выносит
Мою ладью девятый вал –
Хвала вам, девяти каменам, и проч.» [15, с. 285].

В письме Горькому Иванов, как и Пушкин, связывает число сонетов с числом муз (камен): «Досылаю еще два для первого цикла – не только для того, чтобы исполнить число Муз (ибо с присланными их будет девять), но и по более существенным соображениям: эти два опять говорят о фонтанах, и с ними весь первый цикл будет полнее, сочнее, красочнее» [5, с. 114]. Проект цикла, таким образом, отсылает не только к знаковым образам древнеримской и итальянской культуры, но и содержит в себе имплицитную отсылку к русской литературе, сочетающуюся с эксплицитным упоминанием Гоголя в пятом сонете. Имя Н.В. Гоголя в целом часто сопрягается исследователями с именем В. Иванова в контексте длительного проживания в Риме и огромной любви к нему. Вместе с Н.В. Гоголем упоминается и художник Иванов – однофамилец Вячеслава Иванова, прославившийся картиной «Явление Христа народу», т. е. помимо «троянского Рима», «греческого Рима», «итальянского Рима» в текст сонетов вводится также «русский Рим», показана важность этого города в том числе для русской культуры. Н.В. Гоголь дружил с А.С. Пушкиным, однако последний никогда не был в Риме.

Далее перейдем к рассмотрению латинских и итальянских элементов непосредственно в текстах стихотворений. Прежде всего, в первом, третьем, четвертом, пятом, шестом и восьмом сонете Иванов вводит в текст русский перевод названия стихотворения:

Таблица 3

Название сонета	Интеграция в тексте
Regina Viarum	Ты, царь путей, глядишь, как мы горим [5, с. 29]
L'acqua felice	Бежит по жилам Рима, Склоненьем акведуков с гор гонима, Издревле родников счастливых влага [5, с. 33]
La Barcaccia	Лежит полузатоплена ладья; К ней девушек с цветами шлет Кампанья [5, с. 35]
Il Tritone	Двустворку на хвостах клубок дельфиний Разверстой вынес; в ней растет Тритон [5, с. 37]
La Fontana delle Tartarughe	Через плечо слагая черепах, Горбатых пленниц, на́ мель плоской вазы, Где брызжутся на воле водолазы, Забыв, неповоротливые, страх, – Танцуют отроки на головах Курносых чудищ [5, с. 39]. В данном случае в стихотворении представлено практически буквальное описание фонтана, представляющего собой композицию из мужских фигур, опирающихся на крупных рыб и держащих в руках черепах
Aqua Virgo	Из скал богини выйдут, гостье рады, И сам Нептун навстречу Влаге-Деве [5, с. 43]

В других случаях в текст введены итальянские и латинские топонимы и имена собственные, указывающие на реалии как мифологии, так и исторических событий. Так, второй сонет, название которого не переведено автором в тексте, описывает миф о близнецах-диоскурах (Касторе и Поллуксе), и Иванов интегрирует в текст следующие римские топонимы: название холма Квиринал (с упоминанием, что, помимо него, существуют еще шесть холмов), а также название Ютурнского источника, восходящего к имени нимфы Ютурны. Легенда о Касторе и Поллуксе отсылает читателя к мифу о Леде, родившей близнецов от Юпитера и земного мужчины Тиндарея. Юпитер, в соответствии с легендой, явился Леде в образе лебедя, и мотив лебедя «подхватывает» третий сонет, начинающийся со слов «Пел Пиндар, лебедь» [5, с. 33]. Далее, в четвертом сонете автор вводит в текст уже итальянские топонимы: «пьяцца ди-Спанья» («Испанская площадь») и Кампанья (один из регионов Италии). Сонет «Тритон» включает в себя упоминание холма Пинчо, ставшего названием последнего, девятого, сонета, а также имя археолога Пиранези. В шестом сонете упоминается Лоренцо (имеется в виду Лоренцо Великолепный), в седьмом – Асклепий, в восьмом – сам фонтан Треви, которому и посвящен сонет, и в последнем, девятом – Купол как имя собственное, т. е. купол собора Святого Петра.

Таким образом, логика развития хронологии сонетов такова: первый отсылает к Трое, упоминая, таким образом, еще доримскую историю, далее – мифы Древней Греции и ее поэта, затем переходит непосредственно к римской истории периода христианства, Возрождения и XIX столетия (Гоголь, Пиранези). Хронологический порядок изложения также характерен для схемы Квинтилиана и отсылает к классической подаче римской риторики. Иванов, впрочем, отступает от него, обращаясь в седьмом сонете к римскому богу Асклепию, однако не стоит забывать, что топонимика сонетов – это контрапункт пространства и времени, не только «прогулка по временам», но и физическая прогулка, которую автор проживает вместе со своими читателями.

Вячеслав Иванов – не только поэт, но и ученый, специалист по истории древнего Рима, увлеченный историк и филолог. В его биографии Рим сыграл важнейшую роль: там были инициированы исследования и написание диссертации, там Иванов сблизился сначала со второй, а затем с третьей своей супругой, наконец, там он прожил последние 25 лет своей жизни. Цикл «Римские сонеты», на исследовании которого мы сосредоточились, знаменовал «окончательное возвращение» в Рим, став, в то же время, возвращением автора к поэзии как таковой и к позитивному восприятию действительности.

Сонеты написаны в мажорном, бравурном ключе, переполнены восхищением Римом и его достопримечательностями и оригинально оформлены автором с точки зрения заголовочного комплекса: весь цикл в финальной версии носит название на русском языке, сами тексты написаны также на русском, а заголовки сонетов чередуют латинский и итальянский язык. Следует отметить, что заглавия являются единственными элементами рамы текста, внесенными Ивановым:

эпиграфов, посвящений, примечаний и прочих рамочных элементов в цикле нет, однако заглавия в рукописи выделены автором визуально для привлечения внимания к их значимости.

Анализ заголовков позволил выявить корреляцию между композицией цикла и двумя важными источниками скрытого интертекста: трудами римских преподавателей риторики и произведением А.С. Пушкина «Евгений Онегин», ранее не упоминавшимся в качестве источника аллюзий в «Римских сонетах».

Из девяти сонетов первый и восьмой озаглавлены автором на латинском, остальные – на итальянском. Во всех, кроме второго и седьмого, в тексте самого сонета присутствует перевод названия на русский язык. Также все девять сонетов включают в себя отсылки к топонимике Рима, именам реальных исторических лиц и вымышленных мифологических персонажей.

Первая выявленная закономерность, на наш взгляд, отсылает к восьмичастной структуре выступления в римской риторике, коррелирующей, в свою очередь, с восьмью частями речи в грамматике древнегреческого и латинского языка, и с семантическим ореолом числа «восемь» в школе пифагорейцев. Первый и восьмой сонеты представляют собой как бы начало и конец похвального высказывания в адрес Рима, построенного по схеме Марка Фабия Квинтилиана, что косвенно подтверждается не только их латинскими заглавиями, но и использованием одинаковой первой и последней рифмы («Рима – пилигрима», «Рим – пилигрим»).

При этом дополнение цикла девятым сонетом отсылает к замыслу «Евгения Онегина», в котором, по свидетельству А.С. Пушкина, предполагалось девять глав, однако в итоговом варианте осталось восемь, что вынудило автора пожертвовать строками о девяти музах. Иванов создает как бы «несозданное» Пушкиным, «8+1», что также соотносится с количеством муз, о чем он сам пишет в письме М. Горькому. «Римские сонеты», таким образом, соединяют воедино «троянский текст» Рима (доримская история, отсылающая к «Энеиде»), «греческий текст» (восприятие Римом греческой мифологии, поэзии и других элементов культуры Древней Греции), непосредственно «итальянский текст» и «русский текст» (упоминание в шестом сонете таких известных русских культурных деятелей, проживавших в Риме, как художник Александр Иванов и писатель Николай Гоголь, а также имплицитная отсылка к авторскому замыслу «Евгения Онегина»).

«Римские сонеты», таким образом, соединяют в себе несколько способов выражения «римского текста»: эксплицитные отсылки к достопримечательностям Рима, наименованиям его улиц и площадей, использование латинских и итальянских названий в заголовочном комплексе, а также зашифрованные интертекстуальные отсылки. Вячеслав Иванов, создавая текст, практически полностью посвященный фонтанам, памятникам и площадям, и упоминая о себе лишь как о «пилигриме», в то же время изживает через сонеты боль поэтического молчания и личной утраты. Нарочитое отсутствие личных чувств и переживаний, полностью сублимированных в восхищение городом, указывает на желание жить, творить и восхищаться, несмотря ни на что.

«Римские сонеты» представляют собой часть большого «римского текста» в творчестве Иванова, исследование которого, несомненно, нуждается в развитии и продолжении. К инновациям настоящего исследования следует отнести анализ рамы текста как семантического и культурного кода, «ключа» к прочтению текста в нескольких смысловых пластах: как хронологического изложения истории Рима от древности до наших дней, как физической, пространственной прогулки по городу, которая вполне осуществима в течение одного дня, и маршрут продуман Ивановым таким образом, что указанные точки располагаются на нем именно в том порядке, в каком их подают сонеты, и, наконец, как психологического откровения, описания чувства радостного возвращения и воссоединения с городом, сыгравшим важнейшую роль в жизни поэта.

Таким образом, цель исследования достигнута. Анализ заголовочного комплекса (в «Римских сонетах» «рама текста» сводится именно к заголовочному комплексу) позволяет произвести расшифровку поливалентной и многослойной авторской интенции: адресатами сонета становятся как читатели Иванова в России и за границей, так и сам город Рим, а также – сам Иванов, создающий сонеты как своего рода «послание самому себе», включающее важные отсылки к его биографии.

Считаем, что материалы статьи представляют интерес для специалистов в области литературоведения, истории русской литературы Серебряного века, итальянистики и семиотики культуры; для исследователей творчества Вячеслава Иванова и русского символизма; для преподавателей и студентов филологических направлений, а также для всех, кто интересуется «римским текстом» в русской культуре и проблемами интертекстуальности.

Библиографический список

1. Лесур Ф. Идея Рима и троянский миф у Вячеслава Иванова. *Toronto Slavic Quarterly*. 2007; № 21: 4–12.
2. Тахо-Годи Е.А. Немецкий фон «Римских сонетов» Вячеслава Иванова (О мотивах плаванья-странствия, слепоты и заката и об их связи с ивановской концепцией культуры и истории). *Вячеслав Иванов – Петербург – мировая культура*: материалы международной научной конференции. Москва: Водолей, 2003: 105–122.
3. Ламзина А.В. Латинский код в «раме текста» сборника «Cor Ardens». *Научный диалог*. 2025; № 14 (2): 250–272.
4. Криницын А.Б. *Образ Рима в «Римских сонетах» и культурном контексте поэзии Вячеслава Иванова*. Available at: http://www.portalslovo.ru/philology/40992.php?PRINT=Y
5. Иванов В. *Ave Roma. Римские сонеты:* на рус., англ., итал. яз. Санкт-Петербург: Каламос, 2011.
6. Дзуцева Н.В. «Запас римского счастья...»: вода и камень в «Римских сонетах» Вяч. Иванова. *Europa Orientalis: Studi e Ricerche sui Paesi e le Culture dell' Est Europeo*. 2009; XXVIII: 203–219.
7. Жекулин Н.Г. Восприятие художником произведения искусства: сонет Вяч. Иванова и часть симфонической поэмы О. Респиги «Римские фонтаны», посвященные фонтану Треви. *Lette ratura humanitas*. Brno, 1996: 292–306.
8. Каццола П. «Итальянские стихи» А.А. Блока и «Римские сонеты» В.И. Иванова: образный ряд русских поэтов глазами итальянца. *К. Бальмонт, М. Цветаева и художественные искания XX века*: сборник научных трудов. Иваново: Ивановский государственный университет, 1999; Выпуск 4: 136–143.
9. Ламзина А.В. Заглавие в лирике серебряного века как способ моделирования диалога с культурной традицией. *Метрополия и диаспора: альтернативные/тождественные миры русской литературы XX века*: коллективная монография. Москва: Издательская группа «Юрист», 2024: 241–250.
10. Марк Фабий Квинтилиан. *Риторические наставления*. Перевод с латинского А. Никольского. Available at: https://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1295584560
11. Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. Москва: Добросвет, 1997.
12. M. Terentii Varronis. *De Lingua Latina quae supersunt*. Амстердам: Verlag Adolf M. Hakkert, 1964.
13. Лаврентьев Д.А. Учение Пифагора. *Экономика и социум*. 2018; № 5 (48): 684–686.
14. Fanfani M. *A proposito di campanilismo e dell'affrontare i dubbi di lingua*. Available at: https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/a-proposito-di-campanilismo-e-dellaffrontare-i-dubbi-di-lingua/22201
15. Пушкин А.С. *Евгений Онегин*. Москва: Художественная литература, 1974.

References

1. Lesur F. Ideya Rima i troyanskij mif u Vyacheslava Ivanova. *Toronto Slavic Quarterly*. 2007; № 21: 4-12.
2. Taho-Godi E.A. Nemeckij fon «Rimskih sonetov» Vyacheslava Ivanova (O motivah plavan'ya-stranstviya, slepoty i zakata i ob ih svyazi s ivanovskoj koncepciej kul'tury i istorii). *Vyacheslav Ivanov – Peterburg – mirovaya kul'tura*: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Vodolej, 2003: 105-122.
3. Lamzina A.V. Latinskij kod v «rame teksta» sbornika «Cor Ardens». *Nauchnyj dialog*. 2025; № 14 (2): 250-272.
4. Krinicyn A.B. *Obraz Rima v «Rimskih sonetah» i kul'turnom kontekste po`ezii Vyacheslava Ivanova.* Available at: http://www.portalslovo.ru/philology/40992.php?PRINT=Y
5. Ivanov V. *Ave Roma. Rimskie sonety:* na rus., angl., ital. yaz. Sankt-Peterburg: Kalamos, 2011.
6. Dzuceva N.V. «Zapas rimskogo schast'ya...»: voda i kamen' v «Rimskih sonetah» Vyach. Ivanova. *Europa Orientalis: Studi e Ricerche sui Paesi e le Culture dell' Est Europeo*. 2009; XXVIII: 203-219.
7. Zhekulin N.G. Vospriyatie hudozhnikom proizvedeniya iskusstva: sonet Vyach. Ivanova i chast' simfonicheskoj po`emy O. Respigi «Rimskie fontany», posvyaschennye fontanu Trevi. *Lette ratura humanitas*. Brno, 1996: 292-306.
8. Kaccola P. «Ital'yanskie stihi» A.A. Bloka i «Rimskie sonety» V.I. Ivanova: obraznyj ryad russkih po`etov glazami ital'yanca. *K. Bal'mont, M. Cvetaeva i hudozhestvennye iskaniya XX veka*: sbornik nauchnyh trudov. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 1999; Vypusk 4: 136-143.
9. Lamzina A.V. Zaglavie v lirike serebryanogo veka kak sposob modelirovaniya dialoga s kul'turnoj tradiciej. *Metropoliya i diaspora: al'ternativnye/tozhdestvennye miry russkoj literatury XX veka*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Yurist», 2024: 241-250.
10. Mark Fabij Kvintilian. *Ritoricheskie nastavleniya*. Perevod s latinskogo A. Nikol'skogo. Available at: https://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1295584560
11. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Dobrosvet, 1997.
12. M. Terentii Varronis. *De Lingua Latina quae supersunt*. Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert, 1964.
13. Lavrent'ev D.A. Uchenie Pifagora. *`Ekonomika i socium*. 2018; № 5 (48): 684-686.
14. Fanfani M. *A proposito di campanilismo e dell'affrontare i dubbi di lingua*. Available at: https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/a-proposito-di-campanilismo-e-dellaffrontare-i-dubbi-di-lingua/22201
15. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1974.

Статья поступила в редакцию 25.09.26

УДК 070

Valyulina E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Journalism, Media and Advertising, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: serev@ya.ru*

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRADITIONAL AND NEW MEDIA TEXTS AS PART OF A FUNDAMENTAL TRANSFORMATION OF DATA TRANSMISSION METHODS. The article examines the relationship between traditional and new media texts in the context of digitalization and the development of multiplatform media communication. The relevance of the study is determined by changes in the production, distribution, and perception of media content, whereby the same news event may acquire different forms of presentation depending on the characteristics of a particular digital platform. The aim of the study is to identify the main features of the transformation of traditional media texts in the digital environment and to determine how these changes are related to the parameters of the author's media integration model. The empirical material consists of publications from 10 regional media outlets in the Russian Federation, including five online media outlets, three television editorial offices, and two newspapers. The sample includes both state-owned and private media organizations. The analysis covers materials published between 2022 and 2025 on the official websites of the selected media outlets, VKontakte, and Telegram. The study is based on an original four-parameter media integration model comprising content management centralization, multiplatform communication, linguistic and cultural adaptation of media texts, and the type of business model. The philological analysis focused on thematic dominants, lexical features, headline structures, syntactic and compositional organization, and discourse strategies. In addition, different representations of the same news event across digital platforms were compared. The results show that the transition of a media text from one platform to another is accompanied by changes in its length, composition, headline structure, lexical organization, and forms of audience interaction. The expanded structure typical of website publications is transformed on social networks and messaging platforms into a more compact format in which short headlines, visual components, and emotionally marked elements become more prominent. Differences were also identified in the discourse strategies of state-owned and private media outlets. The findings make it possible to interpret the new media text as the result of structural, linguistic, and discursive adaptation of the original informational material to the communicative conditions of a particular digital platform. Thus, the relationship between traditional and new media texts is manifested through their transformation and continuity rather than through the mechanical replacement of one form by another.

Keywords: **media text, traditional media text, new media text, digital media communication, media integration, multiplatform communication, platform adaptation, regional media, philological analysis, discourse strategy**

Е.В. Валюлина, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. журналистики, медиа и рекламы, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: serev@ya.ru*

СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И НОВОГО МЕДИАТЕКСТОВ КАК ЧАСТИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ ДАННЫХ

Статья посвящена исследованию соотношения традиционного и нового медиатекстов в условиях цифровизации и развития мультиплатформенной медиакоммуникации. Актуальность исследования связана с изменением способов производства, распространения и восприятия медиаконтента, при которых один информационный повод получает различные формы представления в зависимости от особенностей цифровой площадки. В работе выявляются особенности трансформации традиционного медиатекста в цифровой среде и определяются связи выявленных изменений с параметрами авторской медиаинтеграционной модели. Эмпирическую основу исследования составили публикации 10 региональных средств массовой информации Российской Федерации, в число которых вошли 5 интернет-изданий, 3 телевизионные редакции и 2 газеты. В выборке представлены государственные и частные медиаструктуры. Анализ включал публикации 2022–2025 гг., размещённые на официальных сайтах редакций, во «ВКонтакте» и Telegram. Материалы рассматривались в соответствии с авторской четырёхпараметрической медиаинтеграционной моделью. В неё входят особенности управления контентом, использование нескольких цифровых площадок, языковая и культурная адаптация медиатекста и тип бизнес-модели. Филологическая составляющая работы сосредоточила внимание на темах опубликованных материалов, лидах, лексической составляющей, формировании заголовочной и синтаксической части, а также дискурсивных стратегиях. В результате было установлено, что переход с одной площадки на другую приводит к заметной смене характеристик медиатекстов, изменению объёма публикаций, заголовков. Меняется также словообразование текстов, мотивы и средства аудиторного обращения. Государственные и частные средства массовой информации отличаются заметной сменой дискурсивных стратегий и подстраивания информации к коммуникативным условиям определённой цифровой базы.

Ключевые слова: **медиатекст, традиционный медиатекст, новый медиатекст, цифровая медиакоммуникация, медиаинтеграция, мультиплатформенность, платформенная адаптация, региональные средства массовой информации, филологический анализ, дискурсивная стратегия**

В современном мире, где общественные процессы быстро меняются под влиянием цифровых технологий, медиатексты становятся объектом пристального внимания учёных и исследователей. Современное общество сталкивается с необходимостью детального анализа текстовых форматов взаимодействия, что обусловлено стремительным ростом медиасферы и появлением новых каналов цифровой коммуникации. Медиалингвистика представляет собой междисциплинарное научное направление, фундаментом которого служит концепция медиатекста как обширного понятия, специфика и значимость которого для общественных процессов детально рассматривается в исследованиях Дускаевой Л.Р., Чернышевой Т.В., Добросклонской Т.Г., Казак М.Ю., Клушиной Н.И. и Анненковой И.В.

Комплексное изучение воздействия средств массовой информации (СМИ) на общественную коммуникацию и способы восприятия данных становится возможным благодаря такому всестороннему подходу. В наше время всё более важным становится исследование диалоговых характеристик массмедиа, поскольку они нацелены на индивидуального потребителя контента.

Все тексты, тиражируемые и ретранслируемые по каналам массовой коммуникации (новостные подборки, выступления политиков, комментарии и мнения экспертов, развлекательные шоу и т. д.), могут быть рассмотрены в парадигме традиционных категорий текста, таких как связность, целостность, выраженность, отграниченность, структурность, как указывает исследователь Казак М.Ю. Классические рамки текста оставляют за его пределами материалы массовой коммуникации, существующие в устной форме (электронные СМИ), создаваемые в интерактивных условиях (спонтанная речь), не всегда имеющие автора (редакционные материалы), заголовок (подборки новостей в газете или на сайте информационных агентств), приобретающие в интернет-коммуникации нелинейную организацию с разветвляющейся системой отсылок. Безусловно, даже маленькая заметка на газетной полосе может быть рассмотрена как связное и целостное произведение, ограниченное во времени и пространстве, состоящее из заголовка и сверхфразовых единств, имеющее прагматическую целеустановку. Однако такой подход к интерпретации медиатекстов есть лишь первый этап их анализа [1, с. 65].

Актуальность исследования обусловлена стремительной трансформацией медиапространства под влиянием цифровых технологий, при которой один информационный повод получает различные формы представления в зависимости от площадки. Это требует пересмотра традиционных подходов к анализу медиатекста и разработки новых моделей, учитывающих мультиплатформенность и адаптацию контента. Исследование отвечает запросу медиалингвистики на системное описание механизмов трансформации медиатекста в условиях региональной цифровой среды.

Научная новизна исследования состоит в применении авторской четырёхпараметрической схемы медиаинтеграции к эмпирическому анализу трансформации медиатекста в региональной цифровой среде. В отличие от описания мультимедийности, интерактивности и гипертекстуальности как общих свойств новых медиа, в исследовании трансформация медиатекста рассматривается во взаимосвязи со степенью централизации редакционного управления, мультиплатформенностью, глубиной форматно-языковой адаптации контента и типом бизнес-модели. На материале региональных СМИ анализируется, каким образом один информационный материал изменяет композицию, языковое оформление и формат представления при переходе между сайтом, социальной сетью и мессенджером.

Цель исследования – выявить особенности трансформации традиционного медиатекста в условиях мультиплатформенной цифровой коммуникации и определить связь этих изменений с параметрами авторской медиаинтеграционной модели на материале региональных СМИ Российской Федерации (РФ).

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1) рассмотреть теоретические подходы к определению традиционного и нового медиатекста в современной медиалингвистике;

2) разработать и обосновать авторскую четырёхпараметрическую медиаинтеграционную модель;

3) провести сопоставительный анализ публикаций региональных СМИ на сайте, во «ВКонтакте» и в Telegram;

4) выявить различия в дискурсивных стратегиях государственных и частных медиа;

5) определить связь трансформации медиатекста с параметрами медиаинтеграционной модели.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложенная медиаинтеграционная модель расширяет представления о механизмах адаптации медиатекста в цифровой среде и может быть использована для дальнейшего развития теории медиалингвистики и медиакоммуникации.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов в редакционной практике при подготовке контента для мультиплатформенного распространения, а также в учебных курсах по медиатексту, медиапроизводству и цифровой журналистике.

В современную эпоху информационных технологий медиапространство переживает глубокие и стремительные преобразования, что ставит перед учёными задачу разработки новых теоретических подходов для их осмысления.

Филологический аспект изучения медиапоколений открывает возможности для понимания влияния литературно-художественных образов на молодёжную аудиторию, потребляющую контент. Исследование медиатекстов как филологических объектов позволяет отслеживать динамичные процессы в русском языке и выявлять критерии художественности в цифровом пространстве [2].

При исследовании медиаконтента с использованием когнитивно-дискурсивного подхода применяется сложная многоуровневая методика анализа. Для выявления того, как различные возрастные группы воспринимают медиаматериалы, исследователи опираются на данные опросов, собранные среди респондентов. Одновременно специалисты занимаются анализом текстовой структуры. Они рассматривают смысловые связи и выразительные приёмы, что позволяет выстроить концептуальную схему публикации, с чётким разграничением ключевых и второстепенных идей, а также понять авторские методы, направленные на усиление воздействия текста на аудиторию [3; 4].

Глубокая трансформация человеческого существования, вызванная переносом коммуникации, досуга и образования в цифровое пространство, стала закономерным итогом процессов, которые предвидел ещё Ф. Наполи, описавший в 2011 г. становление раздробленной и деятельной аудитории [5]. Очевиден высокий уровень медиатизации, качественно переосмысливший саму природу бытия человека [6].

С социальными последствиями перехода к новому modus vivendi ещё долго будут разбираться учёные: на сцену выходит первое поистине «цифровое» поколение, выросшее со смартфонами в руках [7]. Это даёт основания считать, что в трансформацию современного общества огромный вклад внесли, вносят и будут вносить медиатексты, которые бытуют в новом пространстве цифровых медиакоммуникаций и цифровых платформ. Какие же это тексты? Чем они принципиально отличаются от тех, что «жили» на страницах бумажных газет, на экранах телевизоров, в эфире радиостанций? От тех текстов, которые существовали на сайтах офлайновых СМИ? А ведь инерция традиционного медиапроизводства оказалась настолько мощной, что ещё в конце 2010-х гг. учёные фиксировали поразительную устойчивость – фактически неизменность – классических редакционных структур и результатов их деятельности в онлайновой среде [8].

Стилистический разбор текста, согласно взглядам М.Н. Кожиной, изложенным в её работах 1970–1990-х годов, требует от исследователя не только владения лингвистическими знаниями, но и внимательного учёта коммуникативной ситуации, а также разнообразных внешних факторов – от конкретного контекста общения до широкого социокультурного окружения, в рамках которого происходит процесс познания и общения, включая элементы, выходящие за пределы чисто речевой деятельности [9].

Стремительный технологический прогресс поравнялся с медиаотраслью именно в тот момент, когда она и без того переживала глубокие структурные преобразования. Генеративные нейросети уже сегодня заставляют исследователей задаваться вопросом о том, каким станет медиаконтент в ближайшем будущем [10].

Конвергентные явления в массовых коммуникациях вызывают особенный исследовательский интерес в последнее время. Международное научное сообщество предлагает разнообразные методологические подходы для изучения трансформирующихся медиатекстов. Слияние медиаплатформ и различных форматов контента превратилось в приоритетное направление исследований современных коммуникационных процессов, привлекая внимание экспертов со всего мира [11; 12; 13].

Современные исследования в этой области фокусируются на влиянии медиа, в том числе социальных сетей и цифровых изданий, на социальное самочувствие и стратегии адаптации молодёжи. Наиболее актуальные на сегодня предметные поля: влияние онлайн-СМИ, новых медиа на тревожность [14], депрессивные состояния подростков [15]; воздействие социальных медиа на разнообразные поведенческие факторы подростков: питание [16], решение о совершении покупки (околомаркетинговые исследования), связь между различными (в частности, терминальными) ценностями и использованием социальных сетей и новых медиа [17; 18; 19].

Границы традиционных жанров в цифровой среде постепенно утрачивают прежнюю определённость [13; 20–25].

Отбор СМИ проводился целенаправленно. Учитывались тип медиаресурса, его организационно-экономическая принадлежность и наличие публикаций в нескольких цифровых каналах, что обеспечивало возможность межплатформенного сопоставления материалов. В исследование вошли 10 региональных СМИ. Состав выборки и параметры анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки и организации исследования

Показатель	Характеристика
Объём выборки	10 региональных СМИ
Тип медиаресурса	5 интернет-площадок, 3 телевизионных СМИ, 2 газетных издания
Организационно-экономическая принадлежность	5 государственных и 5 частных СМИ
Период анализа	2022–2025 гг.
Цифровые каналы	Официальные страницы редакций во «ВКонтакте» и Telegram
Способ отбора	Целенаправленный
Критерии отбора	Тип медиаресурса, организационно-экономическая принадлежность, наличие публикаций в нескольких цифровых каналах
Теоретико-аналитическая основа	Авторская медиаинтеграционная модель
Анализируемые параметры	Централизация управления контентом, мультиплатформенность, языковая и культурная адаптация контента, тип бизнес-модели

Для систематизации изменений медиатекста применялась авторская медиаинтеграционная модель. Она использовалась для сопоставления особенностей цифрового преобразования публикаций с организацией редакционной деятельности и способами распространения материалов на различных платформах. В ней выделены четыре взаимосвязанных параметра, отражающие условия производства, адаптации и функционирования медиатекста в цифровой среде. Их содержание и проявление на уровне медиатекста представлены в таблице 2.

Таблица 2

Параметры медиаинтеграционной модели

Параметр	Содержание параметра	Проявление в медиатексте
Централизация управления	Распределение редакционных и координационных функций	Степень унификации тематической и редакционной линии
Мультиплатформенность	Использование нескольких цифровых каналов	Представление одного информационного повода на сайте, в социальной сети и мессенджере
Языковая и культурная адаптация	Приспособление материала к платформе и аудитории	Изменение заголовка, объёма, композиции, лексики, визуальных и региональных маркеров
Бизнес-модель	Институциональный и экономический тип медиаструктуры	Условия производства и распространения контента

Сопоставление результатов с параметрами медиаинтеграционной модели показывает, что наиболее непосредственно на уровне медиатекста проявляются мультиплатформенность и языковая и культурная адаптация. Первый параметр обнаруживается в вариативном представлении одного информационного повода на сайте, в социальной сети и мессенджере, второй выражается в изменении заголовка, объёма, композиции, лексики и соотношения вербальных и визуальных элементов. Организационный и экономический параметры задают условия производства медиатекста и учитываются через принадлежность редакции к государственному или частному сектору и особенности её организационной структуры. Таким образом, параметры модели имеют различную степень непосредственного выражения в текстовом материале, однако в совокупности позволяют связать филологические характеристики публикации с условиями её создания и цифрового распространения.

Таблица 3

Тематические, лексические и дискурсивные особенности публикаций выбранных региональных СМИ

СМИ и тип	Тематические доминанты	Лексические особенности	Композиция	Дискурсивная стратегия
«Толк», интернет-СМИ, частное	Городская среда, благоустройство, социальные события	Региональная и оценочная лексика, топонимы, метафоры	Короткие лиды, рейтинги, фотоподборки	Визуально-нарративная
«Алтайская правда», газета, государственное	Законодательство, социальная сфера, транспорт, образование	Официальная и административно-правовая лексика, числовые данные	Последовательное изложение со ссылками на источники	Информационно-разъяснительная
«Вести Алтай», телевидение, государственное	Экономика, промышленность, социальная политика	Официальная и экономическая лексика	Краткий текст сопровождает видеоматериал	Институционально-информационная
«Бел.ру», интернет-СМИ, частное	Происшествия, безопасность, городские события	Событийная и эмоционально маркированная лексика	Информативный заголовок, краткое изложение последствий события	Оперативно-событийная
«Мир Белогорья», телевидение, государственное	Историческая память, образование, региональная идентичность	Общественно значимая и просветительская лексика	Краткий анонс в сочетании с видеосюжетом	Просветительская
ГТРК «Воронеж», телевидение, государственное	Образование, инфраструктура, благоустройство	Официально-деловая лексика, топонимы, числовые данные	Заголовок, лид, основной и справочный блоки	Сервисно-информационная
«Площадь», интернет-СМИ, частное	Политика, бизнес, градостроительство, конфликты	Разговорная и оценочная лексика, метафоры	Интервью, цитатные заголовки, авторские комментарии	Критико-аналитическая
«Коммуна», газета, частное	Экономика, цены, решения органов власти	Экономическая терминология и разговорные элементы	Авторский комментарий, обращение к нормативным материалам	Объяснительно-комментирующая
«Башинформ», интернет-СМИ, государственное	Социальные и государственные проекты	Положительно маркированная общественно-политическая лексика	Информационный блок, история героя, статистика, цитаты	Социально-ориентированная
«Сибдепо», интернет-СМИ, частное	Рынок труда, доходы, потребительская тематика	Разговорная и экспрессивная лексика	Краткий лид, экспертный комментарий, данные	Информационно-развлекательная

В рамках эмпирического анализа традиционный и новый медиатексты рассматриваются как связанные формы организации одного информационного содержания. К традиционной модели относится развёрнутая линейная организация материала с заголовком, лидом, основным текстом и справочными компонентами. Новый медиатекст рассматривается как результат его адаптации к цифровой платформе, при которой изменяются объём, композиция, заголовочное оформление, соотношение вербальных и визуальных элементов и способы обращения к аудитории. Такое разграничение позволяет проследить трансформацию медиатекста на конкретном материале. Анализ проводился по тематическим, лексическим, синтаксико-композиционным и дискурсивным характеристикам медиатекстов. Полученные результаты представлены в таблице 3.

В качестве примера приведём сопоставление публикаций РИА «Воронеж», посвящённых медиапроекту «17 ценностей России». На официальном сайте материал представлен под развёрнутым заголовком «Медиаэстафета „17 ценностей России“ стартовала в Воронеже», который одновременно обозначает содержание события и его региональную локализацию [26]. В Telegram тот же информационный повод оформлен значительно короче: «Начало положено!» [27]. Такая замена изменяет способ подачи материала. Информативный заголовок уступает место эмоционально маркированной конструкции, ориентированной на быстрое восприятие в ленте. Дополнительным элементом становится использование эмодзи, усиливающее визуальную заметность сообщения.

Изменения затрагивают и композицию публикации. Сайт сохраняет более развёрнутую информационную структуру, тогда как версия для мессенджера сокращает объём сообщения и концентрирует внимание на самом факте события. Этот пример показывает, что при переходе между платформами медиатекст подвергается не механическому переносу, а структурной и языковой адаптации.

Анализ показал, что цифровая среда влияет на подготовку, размещение и распространение медиатекста. Авторская медиаинтеграционная модель объединяет четыре аспекта его функционирования (управление контентом, мультиплатформенное размещение, языковую и культурную адаптацию материалов, а также бизнес-модель). Изучение региональных СМИ выявило различия в тематике публикаций, лексике, композиции и формах взаимодействия с аудиторией. Государственные издания используют преимущественно официальную и общественно значимую лексику, последовательную композицию и разъяснительную подачу. Частные интернет-СМИ чаще обращаются к разговорным и оценочным средствам, кратким лидам, метафорам и приёмам привлечения внимания.

Сопоставление материалов на сайтах редакций, в социальных сетях и мессенджерах показало зависимость текста от площадки размещения. В Telegram публикации приобретают более компактную форму, сокращается справочный блок, меняется заголовок, усиливается роль визуальных и эмоционально окрашенных элементов. Сайт сохраняет развёрнутую структуру и подробный контекст. Новый медиатекст представляет собой вариативную форму единого информационного содержания. Его структура, язык и способы обращения к аудитории меняются в соответствии с форматом площадки и характеристиками аудитории, а традиционные журналистские принципы получают композиционное, языковое и дискурсивное переоформление. В этом состоит установленная в исследовании связь между трансформацией медиатекста и параметрами медиаинтеграционной модели.

Дальнейшее исследование может быть связано с расширением выборки региональных СМИ, включением в анализ видеоплатформ (YouTube, Rutube, Дзен) и изучением влияния генеративных нейросетей на процессы адаптации медиатекста.

Материалы статьи будут интересны исследователям в области медиалингвистики, медиакоммуникации, журналистики, а также практикующим редакторам и медиаменеджерам.

Библиографический список

1. Казак М.Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитации типологии. *Медиалингвистика*. 2014; № 1 (4): 65–76. Available at: https://medialing.ru/2014-vypusk-1-4/
2. *Филологические аспекты медиакультуры*: межвузовский сборник научных трудов. Под ред. М.Е. Крошнева. Ульяновск: УлГТУ, 2020. Available at: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2020/74.pdf
3. Вырковский А.В., Макеенко М.И. Возможности влияния неинституционализированных производителей развлекательного и познавательного контента на аудиторию. *Вестник Московского университета.* Серия: Журналистика. 2021; № 5: 74–99. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2021.7499.
4. Вартанова Е.Л. К вопросу о последствиях цифровой трансформации медиасреды. *Меди@льманах*. 2022; № 2: 8–14. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2022.814.
5. Napoli P.M. *Audience evolution: New technologies and the transformation of media audiences*. New York: Columbia University Press, 2011.
6. Couldry N., Hepp A. *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press, 2016.

7. Дунас Д.В. Медиа и социализация: первичная, вторичная или самосоциализация? Опыт изучения медиапотребления «цифровой молодежи» России. *Вестник Томского государственного университета*. Серия: Филология. 2022; № 78: 200–224.
8. Вырковский А.В. Структура редакций СМИ: традиция и современность. *Вестник Московского университета.* Серия: Журналистика. 2017; № 4: 136–151.
9. Чернышова Т.В. Филологическое исследование медиакоммуникации: теоретико-методологические предпосылки и методы анализа текста и дискурса (ретроспектива). *Медиалингвистика*. 2014; № 1 (4): 77–86. Available at: https://medialing.ru/filologicheskoe-issledovanie-mediakommunikacii-teoretiko-metodologicheskie-predposylki-i-metody-analiza-teksta-i-diskursa-retrospektiva/
10. Давыдов С.Г., Замков А.В., Крашенинникова М.А., Лукина М.М. Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике. *Вестник Московского университета.* Серия: Журналистика. 2023; № 5: 3–21. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2023.321.
11. Mast J., Coesemans R., Temmerman M. Hybridity and the News: Blending Genres and Interaction Patterns in New Forms of Journalism. *Journalism: Theory, Practice & Criticism*. 2017; № 18: 3–10.
12. Splendore S., Brambilla M. The Hybrid Journalism That We Do Not Recognize (Anymore). *Journal. Media*. 2021; № 2 (1): 51-61. DOI: 10.3390/journalmedia2010004.
13. Нестерова Н.Г., Волкова Е.В., Сабаева Ю.С. Новые тексты и новая грамотность как следствие трансформаций в медиадискурсе. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022; № 2 (109): 61–71. DOI 10.22204/2587-8956-2022-109-02-61-71.
14. Shin M., Juventin M., Chu J.T.W., Manor Y., Kemps E. Online media consumption and depression in young people: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 2022; T. 128: 107129. Available at: https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107129
15. Yin M., Ma B. Study on the influence of social media use frequency on teenagers' consumption anxiety. *Psychiatria Danubina*. 2022; T. 34, № 2: 238. Available at: https://hrcak.srce.hr/282054
16. Qutteina Y., Hallez L., Raedschelders M., De Backer C., Smits T. Food for teens: how social media is associated with adolescent eating outcomes. *Public health nutrition*. 2022; T. 25, Выпуск 2: 290–302. DOI 10.1017/S1368980021003116.
17. Debreceni J., Hofmeister-Toth A. Materialism among teenagers, the relationship between terminal values and social media use. *International journal of multidisciplinarity in business and science*. 2018; T. 4, Выпуск 5: 5–12.
18. Zou A. The Impact of the Evolution and Integration of Traditional Media and New Media on Communication and Society. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2025; № 88: 82–87. DOI 10.54254/2753-7048/88/2025.22069.
19. Селютин А.А. Коммуникативная способность современной медиаличности: формирование навыков лингвоответственности. *Ментально-языковые трансформации русской лингвокультурной личности: Поиск идентичности в медиатизированном обществе.* Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2018: 300–317.
20. Арсеньева Т.Е., Фащанова С.В. Новые медиа и новые тексты: к вопросу о специфике. *Казанская наука*. 2018; № 12: 97–100.
21. Zhang J. YouTube's Evolution, Marketing Strategies, and Impact on Digital Media Landscape: A Comprehensive Analysis. *Highlights in Business, Economics and Management*. 2023; № 23: 657–662.
22. Вартанова Е.Л., Вырковский А.В., Загидуллина М.В. Медиатекст в эпоху цифровых платформ: возможности и угрозы. *Вестник Московского университета.* Серия: Журналистика. 2024; № 3: 3–13. DOI: 10.30547/vestnik.journ.3.2024.313.
23. Валюлина Е.В. Филологический аспект оценки медиатекстов, как части коммуникационной среды. *Филологический вестник*. 2026; Т. 5, № 1: 5–11.
24. Ма И. Роль медиатекстов в культурной картине современного общества. *Научный аспект*. 2022; Т. 2, № 2: 167–171.
25. Нестерова Н.Г., Волкова Е.В., Сабаева Ю.С. и др. Новые тексты и новая грамотность как следствие трансформаций в медиадискурсе. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022; № 2 (109): 61–71. DOI 10.22204/2587-8956-2022-109-02-61-71.
26. Медиаэстафета «17 ценностей России» стартовала в Воронеже. *РИА «Воронеж»*: сетевое издание. 2025; 29 апреля. Available at: https://riavrn.ru/news/mediaestafeta-17-cennostej-rossii-startovala-v-voronezhe/
27. Начало положено! *ЧЕРНОЗЁМ МЕДИА*: официальный Telegram-канал. Available at: https://t.me/chernozem_media/217

References

1. Kazak M.Yu. Sovremennye mediateksty: problemy identifikacii, delimitacii tipologii. *Medialingvistika*. 2014; № 1 (4): 65-76. Available at: https://medialing.ru/2014-vypusk-1-4/
2. *Filologicheskie aspekty mediakul'tury*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Pod red. M.E. Kroshneva. Ul'yanovsk: UlGTU, 2020. Available at: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2020/74.pdf
3. Vyrkovskij A.V., Makeenko M.I. Vozmozhnosti vliyaniya neinstitucionalizirovannyh proizvoditelej razvlekatel'nogo i poznavatel'nogo kontenta na auditoriyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Zhurnalistika. 2021; № 5: 74-99. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2021.7499.
4. Vartanova E.L. K voprosu o posledstviyah cifrovoj transformacii mediasredy. *Medi@l'manah.* 2022; № 2: 8-14. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2022.814.
5. Napoli P.M. *Audience evolution: New technologies and the transformation of media audiences*. New York: Columbia University Press, 2011.
6. Couldry N., Hepp A. *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press, 2016.
7. Dunas D.V. Media i socializaciya: pervichnaya, vtorichnaya ili samosocializaciya? Opyt izucheniya mediapotrebleniya «cifrovoj molodezhi» Rossii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2022; № 78: 200-224.
8. Vyrkovskij A.V. Struktura redakcij SMI: tradiciya i sovremennost'. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Zhurnalistika. 2017; № 4: 136-151.
9. Chernyshova T.V. Filologicheskoe issledovanie mediakommunikacii: teoretiko-metodologicheskie predposylki i metody analiza teksta i diskursa (retrospektiva). *Medialingvistika*. 2014; № 1 (4): 77-86. Available at: https://medialing.ru/filologicheskoe-issledovanie-mediakommunikacii-teoretiko-metodologicheskie-predposylki-i-metody-analiza-teksta-i-diskursa-retrospektiva/
10. Davydov S.G., Zamkov A.V., Krasheninnikova M.A., Lukina M.M. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v rossijskih media i zhurnalistike. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Zhurnalistika. 2023; № 5: 3-21. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2023.321.
11. Mast J., Coesemans R., Temmerman M. Hybridity and the News: Blending Genres and Interaction Patterns in New Forms of Journalism. *Journalism: Theory, Practice & Criticism*. 2017; № 18: 3-10.
12. Splendore S., Brambilla M. The Hybrid Journalism That We Do Not Recognize (Anymore). *Journal. Media*. 2021; № 2 (1): 51-61. DOI: 10.3390/journalmedia2010004.
13. Nesterova N.G., Volkova E.V., Sabaeva Yu.S. Novye teksty i novaya gramotnost' kak sledstvie transformacij v mediadiskurse. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2022; № 2 (109): 61-71. DOI 10.22204/2587-8956-2022-109-02-61-71.
14. Shin M., Juventin M., Chu J.T.W., Manor Y., Kemps E. Online media consumption and depression in young people: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 2022; T. 128: 107129. Available at: https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107129
15. Yin M., Ma B. Study on the influence of social media use frequency on teenagers' consumption anxiety. *Psychiatria Danubina*. 2022; T. 34, № 2: 238. Available at: https://hrcak.srce.hr/282054
16. Qutteina Y., Hallez L., Raedschelders M., De Backer C., Smits T. Food for teens: how social media is associated with adolescent eating outcomes. *Public health nutrition*. 2022; T. 25, Vypusk 2: 290-302. DOI 10.1017/S1368980021003116.
17. Debreceni J., Hofmeister-Toth A. Materialism among teenagers, the relationship between terminal values and social media use. *International journal of multidisciplinarity in business and science*. 2018; T. 4, Vypusk 5: 5-12.
18. Zou A. The Impact of the Evolution and Integration of Traditional Media and New Media on Communication and Society. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2025; № 88: 82-87. DOI 10.54254/2753-7048/88/2025.22069.
19. Selyutin A.A. Kommunikativnaya sposobnost' sovremennoj medialichnosti: formirovanie navykov lingvootvetstvennosti. *Mental'no-yazykovye transformacii russkoj lingvokul'turnoj lichnosti: Poisk identichnosti v mediatizirovannom obschestve.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018: 300-317.
20. Arsen'eva T.E., Faschanova S.V. Novye media i novye teksty: k voprosu o specifike. *Kazanskaya nauka*. 2018; № 12: 97-100.
21. Zhang J. YouTube's Evolution, Marketing Strategies, and Impact on Digital Media Landscape: A Comprehensive Analysis. *Highlights in Business, Economics and Management*. 2023; № 23: 657-662.
22. Vartanova E.L., Vyrkovskiĭ A.V., Zagidullina M.V. Mediatekst v `epohu cifrovyh platform: vozmozhnosti i ugrozy. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Zhurnalistika. 2024; № 3: 3-13. DOI: 10.30547/vestnik.journ.3.2024.313.
23. Valyulina E.V. Filologicheskij aspekt ocenki mediatekstov, kak chasti kommunikacionnoj sredy. *Filologicheskij vestnik*. 2026; T. 5, № 1: 5-11.
24. Ma I. Rol' mediatekstov v kul'turnoj kartine sovremennogo obschestva. *Nauchnyj aspekt*. 2022; T. 2, № 2: 167-171.
25. Nesterova N.G., Volkova E.V., Sabaeva Yu.S. i dr. Novye teksty i novaya gramotnost' kak sledstvie transformacij v mediadiskurse. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij*. Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2022; № 2 (109): 61-71. DOI 10.22204/2587-8956-2022-109-02-61-71.
26. Media`estafeta «17 cennostej Rossii» startovala v Voronezhe. *RIA «Voronezh»*: setevoe izdanie. 2025; 29 aprelya. Available at: https://riavrn.ru/news/mediaestafeta-17-cennostej-rossii-startovala-v-voronezhe/
27. Nachalo polozheno! *ChERNOZEM MEDIA*: oficial'nyj Telegram-kanal. Available at: https://t.me/chernozem_media/217

Статья поступила в редакцию 23.09.26

УДК 82-34:811.1

Anikina A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.anikina@sibstrin.ru*

THE SEMANTIC EVOLUTION OF THE TERM "DESIGN". The paper examines the semantic changes in the term "design". The subject of the study is the term "design" at various stages of its use in European languages. The research is conducted using descriptive, comparative, systemic-structural, and historical-etymological methods. The history of the term has been examined retrospectively, along with the semantic shifts that have occurred throughout the word's entire history, as well as its etymology. The results demonstrate that the word design was borrowed in the mid-20th century from English and has limited possibilities for word formation in Russian. The term originates from the Latin signum and, in its modern form, has been influenced by Italian, French, and other languages. The identified evolution confirms the role of extralinguistic factors in the formation of professional vocabulary. The study demonstrates that the term "design" is a vivid example of complex semantic shifts, обусловленных both internal linguistic patterns and extralinguistic factors. The article reconstructs its centuries-long semantic trajectory, relying on both synchronic and diachronic approaches.

Keywords: **design, semantic evolution, diachronic analysis, synchronic analysis, etymology, borrowing, word-formation family, semantic shift, paradigmatic relations, syntagmatic relations**

А.А. Аникина*, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: a.kruglikova@sibstrin.ru*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ТЕРМИНА ДИЗАЙН

Статья посвящена семантическим изменениям термина дизайн. Предмет исследования – термин дизайн в разные этапы его функционирования в европейских языках. Исследование проводилось с применением описательного, сопоставительного, системно-структурного и историко-этимологического методов. Была ретроспективно прослежена история термина дизайн и произошедшие в нем семантические сдвиги на протяжении всего периода существования слова, а также его этимология. Полученные результаты демонстрируют, что слово дизайн заимствовано в середине XX века из английского языка и в русском языке имеет ограниченные возможности словообразования. Термин восходит к лат. signum и в своем современном виде испытал влияние итальянского, французского и других языков. Выявленная эволюция подтверждает роль экстралингвистических факторов в формировании профессиональной лексики. Проведенное исследование демонстрирует, что термин «дизайн» представляет собой яркий пример сложных семантических сдвигов, обусловленных как внутриязыковыми закономерностями, так и экстралингвистическими факторами. В статье удалось реконструировать его многовековую семантическую траекторию, опираясь на синхронный и диахронный подходы.

Ключевые слова: **дизайн, семантическая эволюция, диахронический анализ, синхронный анализ, этимология, заимствование, словообразовательное гнездо, семантический сдвиг, парадигматические связи, синтагматические связи**

В условиях интенсивного развития и большой популярности дизайна сегодня наблюдается нехватка системного описания связанной с ним лексики, что определяет актуальность представленного исследования. Большая часть этой лексики является международной, а по своему происхождению – в основном латинской и древнегреческой. В связи с этим термины, кажущиеся очевидными из-за сходства в разных языках, нередко имеют неочевидные различия в употреблении и значении.

Цель работы – выявить и систематизировать закономерности семантической эволюции термина дизайн путем комплексного анализа их современного состояния и исторического развития.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: провести синхронный анализ и определить актуальные значения, сферы употребления термина design в современном дискурсе; осуществить диахронный анализ термина дизайн, проследить историю его возникновения и развития; выделить ключевые этапы семантических сдвигов.

Научная новизна исследования заключается в целенаправленном сопоставлении синхронного состояния и исторической динамики термина дизайн с учетом экстралингвистических факторов (смена стилей, развитие технологий, межкультурное взаимодействие).

Теоретическая значимость работы состоит в демонстрации продуктивности комплексного синхронно-диахронного подхода для изучения профессиональной лексики: он позволяет не только фиксировать актуальное состояние терминологии, но и объяснять механизмы формирования ее значений.

Практическая значимость состоит в возможности использовать полученные результаты в лингводидактике (при обучении иностранному языку в профессиональной сфере), в лексикографической практике (для уточнения дефиниций и помет), а также в разработке курсов по межкультурной коммуникации для специалистов архитектурно-дизайнерского профиля.

Проблема происхождения и эволюции данного термина поднималась в работах зарубежных исследователей дизайна, например, Дж. Уолкера. Автор исследует историю дизайна как научную дисциплину. Опираясь на подходы из смежных областей знания, он разбирает сложности, связанные с определением самого понятия дизайн и с описанием его истории, анализирует методы, которые ведущие ученые применяли при отсутствии единой теоретической базы, и подвергает критическому разбору ряд существующих трудов по истории дизайна [1]. В японском языке во время Венской всемирной выставки 1873 года появился вариант tsuan, который затем распространился в Китае и Тайване.

Со временем в китайском языке начали использовать другое слово – sheji, это отражало стремление подчеркнуть единство практической и эстетической ценности дизайна и лучше соответствовать международному контексту [2]. И.А. Наумова, анализируя английские термины, связанные с дизайном, делает попытку восстановить утраченные технологии прошлого с помощью этимологии [3]. А.А. Моторина и А.Л. Моторин прослеживают становление профессии, которую сейчас мы можем назвать дизайнер, от Леонардо да Винчи и У. Морриса до П. Беренса, оформившего корпоративный стиль AEG в 1907 году. В работе сопоставляются разные трактовки дизайна. Особое внимание уделено связи дизайна с философией и теологией. Критикуя постмодернистское разделение «красоты» и «пользы» и порожденное им потребление симулякров, авторы предлагают преодолеть эту дискретность через триединство проектности, функциональности и эстетичности как основы целостного понимания дизайна [4]. Близкой тематике – происхождению архитектурных терминов в испанском языке – посвящена работа А. Темурова.

В статье проведен системный анализ испанской архитектурной терминологии, ее этимологии, семантической эволюции и современного использования. На примере десяти ключевых понятий рассмотрены заимствования (из латинского, арабского, французского) и их семантическая деривация [5].

Изучение терминологии архитектурного дизайна сопряжено с рядом существенных трудностей, обусловленных как природой самой лексики, так и особенностями ее функционирования в профессиональной среде. Во-первых, значения терминов, связанных с дизайном, на первый взгляд кажущиеся очевидными из-за схожести в разных языках, могут иметь незаметные различия в употреблении и смысловых акцентах. Во-вторых, неоднородность лексического материала с точки зрения его семантической эволюции существенно осложняет анализ.

С одной стороны, в терминосистеме присутствуют слова с глубокой историко-культурной нагрузкой, отражающие ядро мировоззренческих представлений; с другой – относительно новые заимствования, которые не относятся к разветвленным словообразовательным гнездам, но при этом обозначают актуальные для современной практики понятия. Ярким примером служит само слово дизайн: в русском языке оно появилось лишь в середине XX века как заимствование из английского, и его история в русской языковой среде слишком коротка для полноценного самостоятельного диахронического описания. Это вынуждает исследователя опираться на данные языка-источника и сопоставительные материалы других европейских языков, что увеличивает трудоемкость и методологическую сложность работы. В-третьих, трудности связаны с верификацией этимологических гипотез, особенно при обращении к наиболее древним пластам лексики, и по мере углубления в историю достоверность реконструкций снижается. Это накладывает ограничения на степень уверенности в выводах. Наконец, практическая работа с терминологией осложняется еще и тем, что современные словари не всегда отражают все актуальные смыслы и связи терминов в профессиональном дискурсе. Для более точного определения значения приходится привлекать корпусные данные, толковые словари, научные публикации и контексты употребления, что делает исследование ресурсоемким.

Архитектурный дизайн – сравнительно молодая, но быстро развивающаяся и привлекательная для студентов учебная дисциплина. Ее изучение требует глубокого знания специальной терминологии. Английский язык стал неотъемлемой частью профессионального общения различных стран и культур в области дизайна, хотя основой архитектурной лексики остаются классические языки – греческий и латинский. Лексика, связанная с архитектурой и дизайном, имеет по

преимуществу международный характер. Кроме слов, заимствованных из греческого и латинского, также есть отдельные заимствования из других европейских языков, например, пришедшие из итальянского, но через посредство французского или с отдельными греческими элементами archivolto – англ. archivolt, balcone – англ. balcony, affresco < a fresco – англ. fresco. В русском языке эти слова имеют те же значения: ‘архивольт’, ‘балкон’, ‘фреска’ соответственно. Реже встречаются немецкие термины, например: Зондерготик – один из поздних готических стилей в Центральной Европе в Эпоху Возрождения или Платтенбау – постройка из сборных плит, типичная для архитектуры Германии. Слов собственно английского происхождения относительно немного, и они имеют достаточно узкую сферу употребления (layout – ‘макет’ или open-plan – ‘открытая планировка’).

В современном русском языке само слово дизайн является заимствованием из английского (англ. design) и обычно не переводится, ср.: ландшафтный дизайн, эргономичный дизайн, дизайн платья. Системно-структурный подход предполагает анализ лексических единиц через их синтагматические, парадигматические, словообразовательные связи, а также иные типы системных отношений, то есть прежде чем рассматривать историческое развитие слова, необходимо провести его комплексное синхронное изучение. Однако история слова дизайн в русском языке достаточно коротка и более или менее прозрачна, настолько, что некоторые этимологические словари русского языка (например, словари Г.А. Крылова, М. Фасмера, Г.П. Цыганенко) не только не дают относительно него никаких сколько-нибудь подробных пояснений, но и вообще не включают данное слово.

Согласно Большому академическому словарю русского языка, сегодня слово дизайн имеет следующие значения: 1. Художественное проектирование промышленных изделий, помещений; художественное конструирование. Разг. Внешний вид художественно сконструированного изделия. Любоваться дизайном автомобиля. Далее в словаре отмечено всего несколько производных от дизайн: дизайнер, дизайнерский, дизайн-проект [6, с. 92], причем, в отличие от английского, среди этих производных нет ни одного глагола. Все три слова заимствованы из английского относительно недавно, примерно в середине XX в., до этого в том же значении использовалось выражение промышленное конструирование. Соответственно, проанализировать сочетаемость слова дизайн, т. е. его синтагматические связи для создания более широкого контекста на материале современного русского языка, не представляется возможным. Также невозможно рассмотреть его синонимические, антонимические, омонимические и другие связи.

Однако английский язык предоставляет нам больше материала для анализа. Слово disign, согласно The British National Corpus, определяется следующим образом: 1) noun: a specification of an object or process, referring to requirements to be satisfied and thus conditions to be met for them to solve a problem; 2) noun: a plan (with more or less detail) for the structure and functions of an artifact, building or system; 3) verb: to make or to work out a plan for; devise. (1) существительное: описание объекта или процесса, содержащее требования, которые должны быть выполнены, и, следовательно, условия, которые необходимо соблюсти для решения задачи; 2) существительное: план (более или менее подробный) структуры и функций изделия, здания или системы; 3) глагол: составлять или разрабатывать план). Дальнейшее изучение материалов корпуса расширяет синонимический ряд слова design: mean, idea, form, pattern, system, group, scheme, purpose, type, intention, prospect, project, outline, sketch, drawing (значение, идея, форма, образец, система, группа, схема, замысел, тип, намерение, перспектива, проект, набросок, план) [7]. Данный список можно продолжить. При широком понимании синонимии это возможно и для русского языка. Объем нашего исследования не позволяет подробно рассмотреть каждое из этих слов, но само их количество позволяет убедиться, что лексико-семантическая группа, связанная с дизайном, намного шире, чем кажется не первый взгляд.

Эволюция слова дизайн в ретроспективе происходила следующим образом. По-видимому, первые фиксации слова дизайн в английском языке относятся к XIV в. Термин был заимствован в промежутке между 1300–1400 гг. из французского и итальянского языков и происходит от лат. designo – ‘обозначать, отмечать, намечать, очерчивать, назначать, определять’, а также ‘устраивать, затевать, делать’. Современное значение ‘условия, которые должны быть выполнены, план’, ‘планировать’, видимо, впервые было зафиксировано в конце XVII – начале XVIII вв. Примерно с середины XVI в. в английском языке отмечается значение ‘планировать или набрасывать, составлять схему’; с 1703 года – ‘разрабатывать с какой-либо целью’. Переходный смысл ‘нарисовать контур или фигуру’ относится к 1630-м годам. В итальянском языке XVI в. существовал глагол disegnare – ‘задумывать, замышлять, намереваться’ и ‘рисовать, раскрашивать, вышивать’ и т. д. При этом во французском языке образовалась пара этимологических дублетов, происходящих от лат. design, имеющих различное написание: dessein – это ‘цель, план’, dessin – ‘дизайн в искусстве’, ср. фр. dessiner, ‘рисовать’. В английском языке в обоих случаях используется слово design. Более узкое значение ‘практическое применение художественных принципов, художественные детали, из которых складывается здание, художественное творение или декоративное произведение’ впервые встречается в 1630–1640-х гг. Таким образом, итальянский глагол disegnare в XVI в. развил семантику ‘задумывать, замышлять, намереваться’ и ‘рисовать, раскрашивать, вышивать и т. д.’. Оба эти значения были заимствованы во французский язык, а далее в английский [8].

Далее из английского языка это понятие распространилось по всему миру. При этом, как это нередко бывает с заимствованными словами, произошла спецификация значения: в современных европейских языках почти повсеместно это слово имеет схожее значение, ср. приведенное ранее значение в русском языке или, например, фр. design (anglais design, projet, du français dessein): Discipline visant à une harmonisation de l’environnement humain, depuis la conception des objets usuels jusqu’à l’urbanisme. Synonyme: stylique 2. Ensemble d’objets créés selon l’optique de cette discipline: Vendre du design. (от англ. design, ‘проект’, от фр. dessein) (дисциплина, направленная на гармонизацию окружающей человека среды – от разработки бытовых предметов до градостроительства. Синоним: стилистика 2. Совокупность предметов, созданных с учетом принципов этой дисциплины: продавать дизайн) [9].

В начале XV в. для английского языка зафиксировано слово ‘обозначенный, указанный’ (это значение сейчас устарело), от лат. designatus, причастия прошедшего времени от designare’: 1) обозначать, отмечать; указывать, показывать; очертить; отводить напр., место; изобразить что-л.; намечать кого-л.; намекать на что-л. (иметь в виду что-л.); 2) обнаруживать, изобличать; 3) назначать, намечать, определять; 4) устраивать, затевать [10, с. 314]. < de ‘из’ + signare ‘обозначать’< signum ‘опознавательный знак, знак’. Значение ‘назначенный или выдвинутый, но еще не установленный’ относится к 1640-м годам. Таким образом, весь описанный комплекс слов – англ. design, фр. dessiner и dessein, русск. дизайн и другие в конечном итоге восходят к лат. de-signo [11, с. 162]. Приставка de-, преимущественно выражающая отделение, устранение, лишение, движение вниз, недостаток, отсутствие или завершение действия – часто встречающаяся морфема, которая широко использовалась в латинском языке, а оттуда попала и в другие языки, в т. ч. в русский и английский (иногда через французский, иногда непосредственно из латыни, более-менее сохраняя изначальный комплекс значений). В свою очередь, из значения ‘устранение, лишение’ развилось значение ‘делать противоположное, отменять’ [10, с. 286]. Корень без приставки, составляющий основу слова, гораздо более сложен для рассмотрения, так как имеет несоизмеримо более разветвленные деривационные связи и большое количество производных значений. Вершиной гнезда является слово signum, i *n* 1) знак, отметка, клеймо signaculum, i *n* [signo] 1) отличительный знак, также имеющее значения 2) сигнал, приказ, команда, 3) *воен.* значок *(как боевое знамя, преим. в виде орла) (латинско-русский словарь). К тому же словообразовательному гнезду относятся, кроме слова signo, к которому мы пришли, рассматривая слово design, также слова* signate (signo) ‘ясно, выразительно’, signifex, ficis (signum-facio) ‘резчик, ваятель, скульптор’, significabilis, e (significo) ‘знаменующий, имеющий значение’, significatio, onis / (significo) 1) ‘показание *или* объявление’, signo, avi, atum, are; 2) ‘обозначать; признак (doloris; timoris): s. pedis след ноги; s. dare (mittere) и ряд других слов [10, с. 928].

К. Уоткинс предполагает, что слово signum восходит к и.-е. ‘стандарт, которому следуют’ < *sekw- (1) ‘следовать’. различающий знак, символ (< «эталон, которому следуют»): seal[1], segno, sign; assign, consign, designate, insignia, resign [12, с. 57].

Важно отметить, что с самого начала слово signum как ‘знак’ используется в контексте коммуникации и передачи информации. Как это часто бывает при работе с древнейшими пластами этимологических данных, чем дальше во времени мы продвигаемся, тем труднее верифицировать имеющиеся теории. О.Е. Яцевич, прослеживая этимологию термина дизайн, отмечает, что по данным этимологических словарей (например, Ф. Клюге), оно связано с понятиями ‘набросок’, ‘план’, ‘узор’, ‘оформление’. Истоки термина – в итальянском disegno (‘намереваться’), которое восходит к латинскому designare (‘рисовать, обозначать’) и signum (‘знак, символ’), который, в свою очередь, связан с глаголом secare (‘резать, кроить’). В конце XVIII века во французском закрепилось различие между dessin (рисунок) и dessein (намерение), а позже начала формироваться связь дизайна с философским понятием Dasein («бытие») [13]. Ср. также русск. устаревшее дессейн ‘рисунок’ [14, с. 274].

Таким образом, можно предположить следующую эволюцию значения: зарубка > несущий информацию знак. Далее семантическая эволюция происходила сразу по нескольким направлениям: ‘рисовать’, ‘намечать’, ‘затевать’ и т. п. При этом в европейских языках сохраняются и отголоски древних значений слова, из-за чего связанные с этим словом словообразовательные гнезда имеют большее количество производных и входят в разнообразные словосочетания. «В русском языке слово дизайн было заимствовано для обозначения вполне конкретных, актуальных потребностей и процессов в социокультурной сфере. Оно не окружено большим количеством определений и дополнений, не имеет глагольной формы. Однако, будучи связанным с важными социальными и культурными процессами современности, данный термин остается одним из самых многозначных как в английской, так и в русской культуре» [15].

Проведенный синхронный анализ показал, что в современном русском языке слово дизайн является английским заимствованием и используется в значении ‘художественное проектирование и конструирование, ориентированное на сочетание функциональности, экономичности и эстетики’. При этом его словообразовательное гнездо в русском языке ограничено всего несколькими словами:

дизайнер, дизайнерский, дизайн-проект, а глагольные формы в этом словообразовательном гнезде отсутствуют.

Выполненный диахронный анализ позволил проследить истоки понятия: англ. design происходит от фр. dessein/dessin и итал. disegnare, далее восходит к лат. designo ‘обозначать, намечать, определят’, а еще ранее к лат. signum ‘знак’. Семантическая траектория слова развивалась следующим образом: ‘отметка, знак’ > ‘набросок, контур’ > ‘план, замысел’ и, наконец, к современному комплексному значению ‘проектирование и художественное конструирование’. Разные направления семантического развития подтверждаются сохранением в разных языках отголосков прежних смыслов. В русском языке термин дизайн появился относительно недавно, поэтому полноценное диахроническое описание возможно только с опорой на данные языка-источника (английского) и на сопоставительные данные других европейских языков.

Проведенное исследование демонстрирует, что термин дизайн представляет собой яркий пример сложных семантических сдвигов, обусловленных как внутриязыковыми закономерностями, так и экстралингвистическими факторами.

Анализ семантической эволюции термина дизайн позволил комплексно осмыслить его становление как единицы профессиональной лексики. Степень достижения поставленной цели подтверждается тем, что удалось не только зафиксировать современное употребление термина в русском языке, но и реконструировать его многовековую семантическую траекторию, опираясь на синхронный и диахронный подходы. Все задачи, связанные с анализом актуальных значений, выявлением механизмов семантических сдвигов и сопоставлением данных разных языковых систем, были последовательно решены.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится расширение корпуса анализируемых терминов архитектурно-дизайнерской лексики, привлечение корпусных данных для количественной оценки частотности и сочетаемости, а также сопоставительный анализ семантических изменений в других языках.

Библиографический список

1. Walker J.A. *Design History and the History of Design*. London: Pluto Press, 1989.
2. Chuko Cheng, Ping-Yu Yang. *A discussion on the changes and progress of design-related terms.* Available at: http://kultura.az/articles.php?item_id=20080606090824350-&sec_id=9(Microsoft Word – Etymology and the Interplay of Design Terminology--- Evolv\205)
3. Наумова И.А. Язык как архив: как история дизайна сохранилась в английских словах. *Форум молодых ученых*. 2025; № 12 (112). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-arhiv-kak-istoriya-dizayna-sohranilas-v-angliyskih-slovah
4. Моторина А.А., Моторин А.Л. Этимология и онтология термина «дизайн». *Ученые записки НовГУ*. 2024; № 2 (53): 369–375.
5. Темуров А. Происхождение и использование архитектурных терминов в испанском языке. O*RIENSS*. 2025; № 5: 319–326.
6. Герд А.С. *Большой академический словарь русского языка:* в 17 т. Москва: Наука, 2006; Т. 5.
7. *Британский национальный корпус*. Available at: https://www.english-corpora.org/
8. *Онлайн-этимологический словарь*. Available at: https://www.etymonline.com/word/design
9. *Словарь французского языка*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/design/24461
10. Дворецкий И.Х. *Латинско-русский словарь*. Москва: Русский язык Медиа, 2008.
11. Скеат У.У. *Этимологический словарь английского языка*. Оксфорд, 1888.
12. Уоткинс К. *Словарь индоевропейских корней американского наследия*. Бостон, 1985.
13. Яцевич О.Е. Этимология понятия «Дизайн»: корреляты design / Dasein. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: (2): 133–140.
14. Аникин А.Е. *Русский этимологический словарь*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН; Новосибирск: Институт филологии Сибирского отделения РАН, 2019; Выпуск 13.
15. Михайлова Е.М. Эволюция понятия «Дизайн» в английской и русской культурах. *Вестник Московского университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ponyatiya-dizayn-v-angliyskoy-i-russkoy-kulturah

References

1. Walker J.A. *Design History and the History of Design*. London: Pluto Press, 1989.
2. Chuko Cheng, Ping-Yu Yang. *A discussion on the changes and progress of design-related terms.* Available at: http://kultura.az/articles.php?item_id=20080606090824350-&sec_id=9(Microsoft Word – Etymology and the Interplay of Design Terminology--- Evolv\205)
3. Naumova I.A. Yazyk kak arhiv: kak istoriya dizajna sohranilas' v anglijskih slovah. *Forum molodyh uchenyh*. 2025; № 12 (112). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-arhiv-kak-istoriya-dizayna-sohranilas-v-angliyskih-slovah
4. Motorina A.A., Motorin A.L. `Etimologiya i ontologiya termina «dizajn». *Uchenye zapiski NovGU*. 2024; № 2 (53): 369-375.
5. Temurov A. Proishozhdenie i ispol'zovanie arhitekturnyh terminov v ispanskom yazyke. O*RIENSS*. 2025; № 5: 319-326.
6. Gerd A.S. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka:* v 17 t. Moskva: Nauka, 2006; T. 5.
7. *Britanskij nacional'nyj korpus*. Available at: https://www.english-corpora.org/
8. *Onlajn-`etimologicheskij slovar'*. Available at: https://www.etymonline.com/word/design
9. *Slovar' francuzskogo yazyka*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/design/24461
10. Dvoreckij I.H. *Latinsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk Media, 2008.
11. Skeat U.U. *`Etimologicheskij slovar' anglijskogo yazyka*. Oksford, 1888.
12. Uotkins K. *Slovar' indoevropejskih kornej amerikanskogo naslediya*. Boston, 1985.
13. Yacevich O.E. `Etimologiya ponyatiya «Dizajn»: korrelyaty design / Dasein. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: (2): 133-140.
14. Anikin A.E. *Russkij `etimologicheskij slovar'*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN; Novosibirsk: Institut filologii Sibirskogo otdeleniya RAN, 2019; Vypusk 13.
15. Mihajlova E.M. `Evolyuciya ponyatiya «Dizajn» v anglijskoj i russkoj kul'turah. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ponyatiya-dizayn-v-angliyskoy-i-russkoy-kulturah

Статья поступила в редакцию 25.08.26

УДК 81

Guslyakova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia); Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: aguslyakova@bk.ru*

ENGLISH-LANGUAGE LONGREADES: FUNCTIONAL AND STYLISTIC EVOLUTION OF THE MEDIA NARRATION. The research analyses and evaluates the modern media genre of “longread” by using the example of Anglo-American narratology and “long-form” journalism. The aim of the study is to identify common and distinctive features of longread construction in British and American media culture as a creolized phenomenon, opposed to the widespread format of quick reading of short news and briefs. A thematic classification of Anglo-American long form narratives dedicated to the most relevant social issues in global society is highlighted. As a result, it is concluded that despite the primary similarity of the linguistic and creolized laws of building longreads in the UK and the USA, the functional and stylistic accents in Anglo-American journalism of “slow reading” are placed differently, due to the peculiarities of the public discourses of the two states, their political contexts and national priorities. The article concludes that English-language longreads are created not only in the UK and the USA, but also in Australia, on the African continent, in Southeast Asia, and in the media culture of the CIS countries in the post-Soviet space. Studying them will allow researchers to examine and compare the features of various ways of using lexical, syntactic, and semiotic means in the varieties of English used in different cultures, and to trace the similarities and differences in authors' approaches to presenting in-depth, detailed analytical media content and context that sheds light on the current agenda of contemporary reality.

Keywords: **English-language longread, narration, media genre, theme, style**

А.В. Гуслякова*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: aguslyakova@bk.ru*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛОНГРИДЫ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ НАРРАТИВНОГО МЕДИАЖАНРА

Исследование посвящено анализу и оценке современного медиажанра «лонгрид» на примере англо-американской нарратологии и журналистики «длинных форм». Целью работы является идентификация общих и отличительных черт конструирования лонгрида в британской и американской медиакультуре как креолизованного (вербально-символьного) феномена, противопоставленного широко распространенному формату быстрого чтения коротких новостных заметок и сообщений. Выделена тематическая классификация англо-американских лонгридов, посвященных наиболее релевантным социальным проблемам в глобальном социуме. В результате сделаны выводы о том, что несмотря на первичную схожесть языковых и креолизованных законов построения лонгридов в Великобритании и США, функционально-стилистические акценты в англо-американской журналистике «длинных форм» расставляются по-разному, что связано с особенностями общественных дискурсов двух государств, их политических контекстов и национальных приоритетов. В статье делается вывод, что англоязычные лонгриды создаются не только в Великобритании и США, но и в Австралии, на африканском континенте, в Юго-Восточной Азии, в медиакультуре стран СНГ на постсоветском пространстве. Их изучение позволит исследователям рассмотреть и сопоставить особенности различных вариантов употребления лексических, синтаксических и семиотических средств в разновидностях английского языка.

Ключевые слова: **англоязычный лонгрид, нарратив, медиажанр, тема, стиль**

В эпоху информационного перенасыщения и быстрого чтения в современном обществе возникает потребность в качественном новостном материале, удовлетворяющем ряд требований по вербальному, экстралингвистическому и хронологическому факторам. Центральным лингвистическим феноменом, который коррелирует с вышеназванными условиями языка, символики и времени, является лонгрид, или «журналистика длинных форм». Будучи полной противоположностью «информационному фастфуду» и предполагая медленное, вдумчивое погружение в сюжет [1, с. 7; 2], лонгрид предлагает медиааудитории глубокий и аналитический контент, позволяющий критически оценить и осмыслить информацию и языковой контекст, акцентируя внимание на композиционной составляющей и её функциональном предназначении. Лонгрид является актуальным мультимедийным проектом, посвящённым определённому событию или проблеме [3]. Этот формат характеризуется большим объемом материала, основанного на журналистском тексте, который может включать в себя различные жанровые формы, например, очерк, расследование, интервью и т. д.

Информация в медиатексте лонгрида подкрепляется разнообразными мультимедийными вставками, подкастами, видео, фотографиями, схемами местности, слайд-шоу и другими цифровыми элементами, что делает его актуальным инструментом передачи и презентации некоторой заданной социальной проблемы в среде общественности, равно как и активным транслятором вновь создаваемых и популяризируемых лингвистических трендов эпохи.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется языковой и междисциплинарной необходимостью более глубокой и качественной оценки лонгрида как медиажанра современной цифровой лингвистики и журналистики, способного задавать траекторию развития и эволюционирования вербальных и экстралингвистических явлений, подходов и принципов существования новостного сообщения в гибких функционально-стилистических границах нарратива.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить и проанализировать языковые и внеязыковые особенности конструирования лонгридов (на примере англо-американской журналистики «длинных форм») в современном англоязычном медиапространстве.

Задачи, формулируемые в настоящей работе:

– Изучить и обобщить теоретические положения по языковым и внеязыковым особенностям конструирования лонгридов, так называемого нарратива длинных форм («a longform narrative»).

– Проанализировать функционально-стилистический и семиотический потенциал медиатекстов англо-американских лонгридов, их общие и отличительные языковые и креолизованные особенности конструирования.

– Рассмотреть и спрогнозировать возможные тенденции развития и эволюционирования медиажанра лонгрида, смежного с ним сторителлинга, а также цифровой нарратологии в публицистическом медиапространстве современной эпохи.

Формат лонгрида с точки зрения современного гуманитарного знания и, в первую очередь, лингвистического подхода есть непрерывно эволюционирующая креолизованная субстанция, стремящаяся генерировать максимально достоверный и качественный информационный контент. Динамизм, с которым модели лонгридов варьируют и развиваются, позволяет по-новому оценивать языковые и экстралингвистические формы репрезентации новостного контекста, его композиционной, тематической и функциональной составляющей.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится оценка значимости сопоставительного аспекта исследования лонгридов в британо-американском медиадискурсе, которая даёт возможность увидеть достоверность и качество знаний информационного контента благодаря представленному подходу к оценке и анализу практического материала.

Теоретическая значимость работы заключается в научной аргументации концептуальных оснований, которые вносят вклад в дальнейшее развитие лингвистической дискурсологии, нарратологии, медиалингвистики, лингвокультурологии и цифрового гуманитарного знания первой половины XXI столетия в российской и зарубежной науке.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов специалистами разных областей: лингвистов-переводчиков, преподавателей иностранных языков, журналистов. В данном случае речь идет об умении взаимодействовать с текстовой канвой самого лонгрида, обращая внимание на его лексико-грамматические и структурные нюансы построения, на его прагматическую и семиотическую основу конструирования и функционирования. Подобный эмпирический опыт работы с лонгридами позволяет иначе оценивать и измерять информационную достоверность новостного сообщения, развивая критическое и творческое мышление и мировоззрение.

Методы исследования, используемые в работе, включают контент-анализ, дискурс-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, метод классификации и статистической обработки данных, описательный метод, а также метод интеллектуального анализа текста и компьютерной обработки данных при помощи программного приложения ISTIO.

Материалом исследования послужили британские и американские лонгриды, опубликованные в следующих цифровых средствах массовой информации (СМИ) Великобритании и США: British GQ, The Guardian, The Conversation, Daily Mail (Великобритания); Rest of World, The Washington Post, The American Scholar, The New York Times (США) и др. В общей сложности рассмотрено и проанализировано 270 лонгридов, половина из которых размещена в британских медиаизданиях, а вторая половина – в американских для соблюдения максимально объективной оценки экспериментальных данных.

Языковые и креолизованные основы построения и функционирования лонгридов

Лонгриды как феномен медиа появились на фоне изменений, происходящих в поведении читателей и развивающихся технологий в цифровую эпоху. В условиях возрастающего информационного шума и ускоряющегося ритма жизни происходит значительное увеличение количества доступной для ознакомления информации. Новостной контент характеризуется различным текстовым объемом, качеством презентации материала и степенью его достоверности. Российские исследователи Д. Кульчицкая и А. Галустян выделяют основные характеристики, обязательные для построения лонгрида как особого медиажанра, ориентированного в первую очередь на стремление СМИ привлечь медиааудиторию к подробному и детальному тематическому разбору и анализу некоторой заданной социальной проблемы. Прослеживаются несколько структурных оснований лонгрида, выделяющих его из системы медиажанров в современной цифровой лингвистике и публицистике. Прежде всего, речь идет о длине самого текста лонгрида (более 2000 слов); работе над информационным материалом большого объема с привлечением команды специалистов, состоящей из лингвистов, редакторов, историков, журналистов, а также экспертов из других областей, необходимых для оценки готовящегося новостного контента [1]. Текстовое пространство современного лонгрида многомерно, сопровождается разнообразными мультимедийными элементами (фото, видео, слайд-шоу, инфографика); состоит из основного и дополнительного информационного блоков. Линейность повествования предполагает последовательное развертывание темы и проблемы репрезентуемого материала, предполагая его изучение в таком же порядке, в том числе и с помощью скроллинга (т. е. прокрутки информационного контента) [1].

А.В. Колесниченко [3] полагает, что основной жанровой характеристикой лонгрида следует считать именно глубину погружения в тему, а качество собранной информации рассматривать его центральной жанровой характеристикой. С точки зрения М.Н. Булаевой, лонгрид олицетворяет собой симбиоз разнообразных медиажанров, например: репортажа, статьи, интервью и т. п. В связи с этим возрастает значимость структурной организации лонгрида, которая напрямую зависит не только от идейно-тематического наполнения, но и от способов представления информации (текст, видеоряд, фотоизображения, графики, аудиосопровождение, анимация и т. д.) [4]. Исследователи А. Золотухин и Ю. Мажарина, в свою очередь, сравнивают лонгриды, которые они также называют «длинными историями», с художественной публицистикой в целом и жанром очерка в частности. Они считают, что данный формат исследует «глубинные закономерности общественных процессов, включая бытие отдельной личности, человека» [5, с. 93]. Подобный взгляд на языковую и невербальную структуры конструирования феномена лонгридов коррелирует с оценкой понимания журналистики «длинных форм» и нарратива в зарубежном гуманитарном знании [6–9]. М. Эспинель [10]

акцентирует внимание на различии стиля изложения в лонгридах в сопоставлении с другими формами и форматами публицистического текста. Используются литературный и повествовательный стили, позволяющие создавать эффект погружения и эмоциональной вовлечённости читателя. Лонгриды часто строятся на основе историй личностей, интервью, документальных свидетельств или описаний значительных исторических событий. Это делает их более привлекательными для аудитории, ищущей глубокие развернутые драматические структуры и сюжеты. Острота восприятия информационного наполнения лонгрида достигается на уровне языка и экстралингвистического строения медиатекста, что генерирует особую креолизованную структуру [11]. Мультимедийные элементы лонгрида обеспечивают наглядность и усиливают эмоциональное воздействие текстовой канвы на медиааудиторию. Подобное сочетание вербального и символьного аспектов конструирования цифрового нарратива способствует углублению визуальной культуры, переключающей внимание читателя на графические, изобразительные и интерактивные элементы, способствующие формированию доверия к воспринимаемому информационному контенту. В англо-американской нарратологии и журналистике «длинных форм» подобный подход является стратегическим в установлении симметричного взаимодействия с медиааудиторией (a two-way symmetric model of communication) [12] и укреплении репутации надежного источника релевантной информационной повестки.

Особенности функционирования лонгридов в англо-американском медиадискурсе

Популяризация лонгридов как автономного медиажанра, строящегося на принципах сторителлинга и цифрового нарратива, началась в британо-американской медиакультуре в качестве стремления создавать иммерсивное погружение читателя в предлагаемый информационный контент. Важным параметром функционирования англо-американских лонгридов остается медиаактор как центральный свидетель разворачивающихся в сюжете событий, стремящийся интеллектуально и эмоционально «прочувствовать и пропустить» через себя медиаконтекст посредством вербальных и креолизованных аспектов его представления.

Вопреки единому лингвистическому основанию в виде английского языка, объединяющего языковые принципы оформления «длинного» текста в структуре презентуемого лонгрида, существуют значительные отличия в репрезентации нарратива в медиадискурсах Великобритании и США.

В частности, британские лонгриды имеют корни в книжных традициях, поэтому часто стремятся к высокой литературной ценности, одновременно соблюдая объективность и аналитичность, которые присущи британской журналистике в целом [13, с. 491]. При изучении англоязычных лонгридов стоит учитывать культурные особенности страны, в которой они были опубликованы. Британские лонгриды представляют собой уникальную форму журналистики, которая сочетает в себе классические традиции британской прессы и современные тенденции цифровых медиа. Подобный стиль можно охарактеризовать как аналитический, сдержанный и ориентированный на передачу объективной информации [13], избегающий излишней эмоциональности или субъективизма. Еще одной характерной чертой британских лонгридов является лексическое разнообразие и специфика правописания, свойственная британскому варианту английского языка: использование традиционных норм орфографии и грамматики. Подобный подход подчеркивает приверженность британских СМИ к сохранению культурных норм и традиций в языке. Например, такие британские издания, как The Guardian или British GQ, в своих лонгридах нередко используют более сложную лексику, грамматику (сложные синтаксические конструкции, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения) по сравнению с американскими медиа, стремящимися к упрощению языка для привлечения более широкой аудитории читателей, подписчиков и активных интернет-пользователей.

В свою очередь, популяризация медиажанра лонгрида в американском медиадискурсе напрямую коррелирует с развитием журналистики в США и эволюцией медиаформатов. Ещё до цифровой революции длинные статьи присутствовали в таких жанрах, как репортаж и аналитическая журналистика. Классические американские журналы The New Yorker и Harper's Magazine с середины XX века публиковали материалы, выходящие за рамки кратких заметок, предлагавшие глубокий анализ и детализированные нарративы. С развитием Интернета в конце 1990-х и начале 2000-х годов длинные тексты стали адаптироваться под новые цифровые форматы на фоне изменения привычек потребления информации и стремления воспринимать новостной контент исключительно через цифровые медиаплатформы. Рост популярности американских лонгридов также объясняется ключевой характеристикой последних в виде обращения к нарративному стилю. В американских лонгридах часто используется жанр повествования историй или сторителлинг (storytelling) – способ подачи информации через интерпретацию конкретного сюжета, помогающего читателю глубже погрузиться в аналитический материал.

Американские журналисты часто строят свои лонгриды вокруг личных историй или отдельных персонажей, которые помогают читателю эмоционально вовлечься в тему. Нарративная журналистика, популярная в США, использует повествовательные техники, заимствованные из художественной литературы, чтобы сделать текст более живым и интересным. Американские лонгриды часто начинаются с истории конкретного человека или группы людей, через призму которых освещается основная тема. Например, расследования о социальном неравенстве, опубликованные в The New York Times, могут включать в себя истории отдельных людей, чья жизнь иллюстрирует более широкие социальные проблемы. Это помогает создать у читателя эмоциональную связь с материалом и позволяет лучше понять его на личностном уровне.

По сравнению с более нейтральными текстами, опубликованными в британских изданиях, американские лонгриды производят впечатление не таких формальных, более живых и свободных. Американские журналисты могут выражать в публикациях свое мнение, что приводит к тому, что в тексте лонгрида будет проявляться гражданская позиция. Например, во фразе «Fatphobia starts at the top, with scientific authorities who set the tone for how we think about health and illness, then seeps down to shape the lives of every fat person everywhere» (Фэтфобия зарождается наверху, среди научных авторитетов, которые задают тон нашему восприятию здоровья и болезни, а затем просачивается вниз, формируя повсеместно жизнь каждого человека с избыточным весом) [14] автор подытоживает сказанное ранее, не боясь использовать лексику с критической или негативной коннотацией. Подобные нарративы способны с большей вероятностью найти эмоциональный отклик со стороны медиааудитории, увеличивая степень информационной вовлеченности и осознания новостного контекста и обсуждаемой тематики.

В целом, упоминая тематическую характеристику англоязычных лонгридов в британском и американском медиадискурсах, подчеркнем, что в исследовании выделены и классифицированы семь ключевых топиков, наиболее релевантных для обсуждения в современном англоязычном обществе, а также за его пределами (по результатам экспериментальной выборки данных). Речь идёт о таких темах, как экология, человек и общество, литература, искусственный интеллект, медицина, образование, история и культура (рис. 1 и 2).

Рис. 1. Статистическое распределение релевантных общественных тем в британских лонгридах

Рис. 2. Статистическое распределение релевантных общественных тем в американских лонгридах

Анализ процентного распределения тематических данных в британо-американских лонгридах свидетельствует о том, что при внешнем визуальном математическом соответствии актуальных для социальной и лингвокультурологической действительности Великобритании и США тем прослеживается и ряд смысловых отличий. В частности, британские лонгриды острее акцентируют внимание на проблемах, посвященных человеку в современном обществе, истории и культуре, а также литературе. Категория, посвящённая человеку и обществу, занимает лидирующую позицию по числу среди прочих отобранных в рамках настоящей выборки британских лонгридов. Жизни людей посвящено 27 лонгридов

из 135, что составляет 20% от общего исследуемого авторского корпуса данных. Ряд текстов фокусируется на проблемах самоидентичности, внутренней борьбе человека с психологическими травмами и ментальными проблемами. Например: «Busting the myth that depression doesn't affect people in poor countries» (Развеивая миф о том, что у людей из бедных стран не бывает депрессии) [15], «My life as a prison officer: 'It wasn't just the smell that hit you. It was the noise» (Моя жизнь в роли тюремного надзирателя: вас поражает не столько запах, сколько шум) [16].

В американских лонгридах проблема человеческого бытия в большей степени освещается в границах экологических проблем, искусственного интеллекта и образования. Среди американских лонгридов экологическая тематика занимает лидирующую позицию, в ней насчитывается 25 лонгридов из 135, что составляет 19% от общего количества проанализированного материала. Данная категория включает лонгриды, посвящённые проблемам загрязнения окружающей среды и роста неперерабатываемых отходов, изменения климата, развитию зеленых технологий и природоохранным инициативам. Например, были отобраны такие американские экологические лонгриды, как Riders in the smog («Мотоциклисты в смоге») [17], Amid explosive demand, America is running out of power («На фоне взрывного спроса у Америки заканчивается энергия») [18] и др. Результаты исследования позволили выделить следующие наиболее частотные слова, ассоциирующиеся с экологической проблематикой: plastic (пластик), river (река), fire (огонь), power (электричество), bird (птица), people (люди), wind (ветер), animal (животное), grid (электросеть), waste (отходы).

Экологический контекст американских лонгридов весьма метафоричен и в целом эмоционально насыщен разнообразными стилистическими приемами, включая и обращение к инвективам и сленговой лексике.

Например: deep scars on the landscape (ландшафт в глубоких ранах); the coal mine that ate an Indian village (угольная шахта, поглотившая индийскую деревню). Также встречаются разговорные метафоры, как, например, в предложении «Then when you start paying attention and you see what's been happening, it's like clearing your glasses: Damn, this is what's been going on all along?» (А когда начинаешь обращать внимание и видеть, что происходит, то как будто протираешь свои очки: чёрт, так вот что происходило все это время?) [19]. Сравнение с тем, как человек протирает свои очки, описывает момент прозрения, эта фраза создаёт визуальный образ и понятна каждому. Одновременно использование междометия damn («чёрт») добавляет неформальную эмоциональную искренность в повествование.

Эмоциональность медиаконтекста также присуща англо-американским лонгридам, посвященным медицинской тематике. В данном случае наблюдается статистическое равенство в количественных показателях по данной общественной сфере (по 10% соответственно), что объясняется универсальностью проблемы здоровьесбережения в мире. Британские и американские лонгриды заостряют внимание медиааудитории на семиотическом уровне репрезентации информации посредством экстралингвистического оформления информационного материала (рис. 3).

Рисунок, изображающий политических лидеров США и Великобритании в окружении вирусов, укола, ключевой лексемы эпохи пандемии COVID-19 «distance» (социальная дистанция) на фоне карты мира, подчеркивает уязвимость и незащищенность всех людей и каждого человека на планете перед болезнями, смертельно опасными вирусами и эпидемиями (рис. 3). Защита от стремительно распространяющихся заболеваний и противостояние им может быть эффективной только в единстве принятия решений и действий.

Семантический анализ, проведённый с помощью автоматизированной системы ISTIO, подтвердил, что британские и американские лонгриды, несмотря на схожую тематику, по-разному расставляют смысловые акценты, что связано с особенностями общественных дискурсов, политических контекстов и национальных приоритетов.

Рис. 3. Единое символьное пространство представления медицинской тематики в англо-американских лонгридах [20]

Резюмируя всё вышесказанное, можно подчеркнуть, что лонгриды в американских и британских медиа выполняют разные функции в своих национальных медиадискурсах, отражая культурные особенности и ожидания аудитории. Несмотря на эти различия, обе лингвомедийные культуры продолжают играть важную роль в современной журналистике, предоставляя аудитории глубокий анализ сложных общественных вопросов и способствуя более полному пониманию актуальной картины мира.

В настоящее время уже можно наблюдать постепенную эволюцию лонгридов. Всё большую популярность приобретает медиажанр «deep dive» (подробный разбор), который встречается не только в крупных изданиях, известных своими журналистскими расследованиями, но и в более нишевых журналах (издания The Daily Mail, Elle, National Public Radio (NPR) и др.). Некоторые публикации с пометкой «deep dive» представляют собой подкасты. Данное наблюдение позволяет также предположить, что формат подкаста, который в настоящее время является дополнением к текстовому лонгриду, может стать основным способом раскрытия темы, а непосредственно текстовая композиция отойдет на второй план в будущем благодаря появлению альтернативных форм репрезентации информационного материала.

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели: рассмотрены, выявлены и проанализированы языковые и внеязыковые особенности конструирования лонгридов в британской и американской журналистике «длинных форм». Считаем, что материалы статьи представляют интерес для специалистов в области медиалингвистики, нарратологии, лингвокультурологии, исследователей англоязычных медиа, а также лингвистов-переводчиков, преподавателей иностранных языков и журналистов-практиков.

Перспектива дальнейших исследований в данном направлении видится в расширениии круга анализируемых языковых ареалов, представленных в формате лонгридов, нарративов и журналистики «длинных форм». Англоязычные лонгриды создаются не только в Великобритании и США, но и в Австралии, на африканском континенте, в Юго-Восточной Азии, в медиакультуре стран СНГ на постсоветском пространстве. Их изучение позволит исследователям рассмотреть и сопоставить особенности различных вариантов употребления лексических, синтаксических и семиотических средств в разновидностях английского языка, используемого в разных культурах, и проследить сходства и различия в подходах авторов к представлению глубокого, подробного аналитического медиаконтента и контекста, освещающего актуальную повестку современной действительности.

Библиографический список

1. Кульчицкая Д.Ю., Галустян А.А. *Лонгриды в онлайн-СМИ: особенности и технология создания*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2018.
2. Кульчицкая Д.Ю., Галустян А.А. Мультимедийные лонгриды как новый формат онлайн-журналистики. *Как новые медиа изменили журналистику. 2012–2016* Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016: 179–205.
3. Колесниченко А.В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе. *Медиаскоп.* 2015; № 1: 11.
4. Булаева М.Н. Тематическая направленность как определяющий компонент мультимедийного лонгрида. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 11-1 (89): 9–13.
5. Золотухин А., Мажарина Ю. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2015; № 2: 93–96.
6. Steensen S. The featurization of journalism. *Nordicom Review*. 2011; Т. 32, № 2: 49–61. DOI 10.1515/nor-2017-0112.
7. Domingo D. *Inventing online journalism: development of the Internet as a news medium in four Catalan online newsrooms*. Barcelona: Universitat Autonoma de Barcelona, 2006.
8. Beston A. Dying in print and despised online: New Zealand newspaper long-form in an online age. *A thesis submitted in fulfillment for the degree of Master in Communication Studies*. Auckland: School of Communication Studies, Auckland University of Technology, 2013.
9. Allan S. *News culture*. Maidenhead: Open University Press, 2004.
10. Espinel M.N. The evolution of online narrative journalism: a content analysis of longform narrative pieces published on NYTimes.com. *A thesis submitted in fulfillment of the requirements for degree of Master of Arts*. Hamburg: University of Hamburg, 2014.
11. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия.* Москва: Наука, 1990: 180–186.
12. Пономарев Н.Ф. «Грюнигианская парадигма»: благие намерения и суровая реальность. *Ars Administrandi*. 2013; № 3: 24–39.
13. Чернявская Н.Э., Колтунова С.В. Особенности развития английской журналистики в викторианскую эпоху и оценка её в русской периодике конца XIX века. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 491–493.
14. Mercedes M. No health, no care: The big fat loophole in the Hippocratic Oath. *Pipe Wrench*. 2022. Available at: https://pipewrenchmag.com/dismantling-medical-fatphobia/

15. Rosenberg T. Busting the myth that depression doesn't affect people in poor countries. *The Guardian.* 2019; april 30. Available at: https://www.theguardian.com/society/2019/apr/30/busting-the-myth-that-depression-doesnt-affect-people-in-poor-countries
16. South A. My life as a prison officer: 'It wasn't just the smell that hit you. It was the noise'. *The Guardian.* 2025; february 20. Available at: https://www.theguardian.com/news/2025/feb/20/my-life-as-a-prison-officer-it-wasnt-just-the-smell-that-hit-you-it-was-the-noise
17. Siddiqui Z., Sakunia S., Mahmud F. Riders in the smog. *Rest of World.* 2024; february 24. Available at: https://restofworld.org/2024/riders-in-the-smog-gig-workers-pollution/
18. Halper E. Amid explosive demand, America is running out of power. *The Washington Post.* 2024; march 7. Available at: https://www.washingtonpost.com/business/2024/03/07/ai-data-centers-power/
19. Russakoff D. The teachers' movement: Arizona lawmakers cut education budgets. Then teachers got angry. *The New York Times.* 2018; september 5. Available at: https://www.nytimes.com/interactive/2018/09/05/magazine/arizona-teachers-facebook-group-doug-ducey.html
20. Reicher S., Clarke R., Behr R., Ryan F. and others. Five years on from the pandemic, how has Covid changed our world? *The Guardian*. 2025; march 1. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/mar/01/five-years-covid-first-lockdown-lives-changed

References

1. Kul'chickaya D.Yu., Galustyan A.A. *Longridy v onlajn-SMI: osobennosti i tehnologiya sozdaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2018.
2. Kul'chickaya D.Yu., Galustyan A.A. Mul'timedijnye longridy kak novyj format onlajn-zhurnalistiki. *Kak novye media izmenili zhurnalistiku. 2012-2016* Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016: 179-205.
3. Kolesnichenko A.V. Dlinnye teksty (longridy) v sovremennoj rossijskoj presse. *Mediaskop.* 2015; № 1: 11.
4. Bulaeva M.N. Tematicheskaya napravlennost' kak opredelyayuschij komponent mul'timedijnogo longrida. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 11-1 (89): 9-13.
5. Zolotuhin A., Mazharina Yu. Longrid, snoufoll, mul'timedijnaya istoriya – kak novye vershiny zhurnalizma? *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2015; № 2: 93-96.
6. Steensen S. The featurization of journalism. *Nordicom Review*. 2011; T. 32, № 2: 49-61. DOI 10.1515/nor-2017-0112.
7. Domingo D. *Inventing online journalism: development of the Internet as a news medium in four Catalan online newsrooms*. Barcelona: Universitat Autonoma de Barcelona, 2006.
8. Beston A. Dying in print and despised online: New Zealand newspaper long-form in an online age. *A thesis submitted in fulfillment for the degree of Master in Communication Studies*. Auckland: School of Communication Studies, Auckland University of Technology, 2013.
9. Allan S. *News culture*. Maidenhead: Open University Press, 2004.
10. Espinel M.N. The evolution of online narrative journalism: a content analysis of longform narrative pieces published on NYTimes.com. *A thesis submitted in fulfillment of the requirements for degree of Master of Arts*. Hamburg: University of Hamburg, 2014.
11. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. *Optimizaciya rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Nauka, 1990: 180-186.
12. Ponomarev N.F. «Gryunigianskaya paradigma»: blagie namereniya i surovaya real'nost'. *Ars Administrandi.* 2013; № 3: 24-39.
13. Chernyavskaya N.`E., Koltunova S.V. Osobennosti razvitiya anglijskoj zhurnalistiki v viktorianskuyu `epohu i ocenka ee v russkoj periodike konca XIX veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 491-493.
14. Mercedes M. No health, no care: The big fat loophole in the Hippocratic Oath. *Pipe Wrench.* 2022. Available at: https://pipewrenchmag.com/dismantling-medical-fatphobia/
15. Rosenberg T. Busting the myth that depression doesn't affect people in poor countries. *The Guardian.* 2019; april 30. Available at: https://www.theguardian.com/society/2019/apr/30/busting-the-myth-that-depression-doesnt-affect-people-in-poor-countries
16. South A. My life as a prison officer: 'It wasn't just the smell that hit you. It was the noise'. *The Guardian.* 2025; february 20. Available at: https://www.theguardian.com/news/2025/feb/20/my-life-as-a-prison-officer-it-wasnt-just-the-smell-that-hit-you-it-was-the-noise
17. Siddiqui Z., Sakunia S., Mahmud F. Riders in the smog. *Rest of World.* 2024; february 24. Available at: https://restofworld.org/2024/riders-in-the-smog-gig-workers-pollution/
18. Halper E. Amid explosive demand, America is running out of power. *The Washington Post.* 2024; march 7. Available at: https://www.washingtonpost.com/business/2024/03/07/ai-data-centers-power/
19. Russakoff D. The teachers' movement: Arizona lawmakers cut education budgets. Then teachers got angry. *The New York Times.* 2018; september 5. Available at: https://www.nytimes.com/interactive/2018/09/05/magazine/arizona-teachers-facebook-group-doug-ducey.html
20. Reicher S., Clarke R., Behr R., Ryan F. and others. Five years on from the pandemic, how has Covid changed our world? *The Guardian*. 2025; march 1. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/mar/01/five-years-covid-first-lockdown-lives-changed

Статья поступила в редакцию 25.08.26

УДК 82

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Senior Researcher, Native Literatures Department, A.A. Takho-Godi Dnipro Research Institute of Philosophy (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

ART AS A LIFE-AFFIRMATING SYMBOL IN POLINA DIBIROVA'S NOVEL "ORNAMENT ON MY PALM". The article analyzes a new work, utterly astonishing in its form and profound in its philosophical understanding of a literary phenomenon – Polina Dibirova's novel "Ornament on My Palm", which she dedicated to her grandfather, Paruk Murtuzalievich Debirov, a renowned art historian, teacher, and scholar. His life's journey – its difficulties and hardships, determination and faith in his dream, loyalty and resilience, kindness and integrity – became a guiding light and moral compass for the aspiring author. The writer chose to write in the first person, which undoubtedly lends authenticity and sincerity to all the events of his life. The theme of art runs through the entire plot, as a crucial life-affirming symbol in the protagonist's life, helping them overcome the most terrible trials and hardships, discovering their gifts and strength to realize all their bright hopes and dreams. The article concludes that Polina Dibirova's novel raises a number of crucial issues, the relevance of which is linked to human life and the choices that determine each person's future fate. Readers are presented with depictions of the most difficult trials faced by the main character: war, injury, captivity, the struggle with oneself, with desires and honour, with feelings and duty, with human cruelty and baseness, the years in the camps, and the encounter with true love, loyalty, and sincerity. Throughout the narrative, we see a person with an inner core, a true highlander who lives by the laws of honor and conscience.

Keywords: **retrospective technique, novel, art, ornament, artist, captivity, war, enemy, difficulties, deprivation, love, letters, culture and traditions, duty, honor, loneliness, joy**

З.Г. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ст. н. с., ДНИИП имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466@yandex.ru*

ИСКУССТВО КАК ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ СИМВОЛ В РОМАНЕ ПОЛИНЫ ДИБИРОВОЙ «ОРНАМЕНТ НА МОЕЙ ЛАДОНИ»

В статье дается анализ нового произведения – совершенно удивительного по форме и глубокого по философскому осмыслению литературного явления, – романа Полины Дибировой «Орнамент на моей ладони», который она посвятила своему деду – известному искусствоведу, педагогу, ученому Дебирову Паруку Муртузалиевичу. Его жизненный путь, трудности и лишения, целеустремленность и вера в мечту, верность и несгибаемость, доброта и порядочность стали путеводной звездой и нравственным ориентиром для начинающего автора. Писательница выбрала повествование от первого лица, что, несомненно, придает достоверность и искренность всем изложенным событиям жизни героя. Через весь сюжет произведения красной нитью проходит тема искусства как важнейшего жизнеутверждающего символа в судьбе главного героя, помогающего преодолеть самые страшные испытания и трудности, раскрыть в себе дар и силу, чтобы воплотить в жизнь все свои светлые надежды и мечты. В статье делается вывод о том, что в романе Полины Дибировой поставлен целый ряд важнейших проблем, актуальность которых связана с человеческой жизнью, выбором, который определяет дальнейшую судьбу каждого. Перед читателями разворачиваются картины самых тяжелых испытаний, выпавших на долю главного героя: война, ранение, плен, борьба с самим собой, желаниями и честью, чувством и долгом, человеческой жестокостью и подлостью, годы лагерей, встреча с настоящей любовью, верностью и искренностью.

Ключевые слова: **прием ретроспективы, роман, искусство, орнамент, художник, плен, война, враг, трудности, лишения, любовь, письма, культура и традиции, долг, честь, одиночество, радость**

Актуальность данного исследования заключается в том, что роман Полины Дибировой «Орнамент на моей ладони» [1] стал новым явлением современного литературного процесса Страны гор – Республики Дагестан. В данном романе поднимаются нравственные, философские, психологические проблемы, вопросы, связанные с войной и ее последствиями, искусством и творчеством как символами духовного начала человека и стимулом нравственного возрождения героя. Важное место в романе занимают авторские размышления, затрагивающие вопросы уклада, философии, быта, культуры и традиций. Иногда кажущиеся нелепыми и устаревшими традиции, по мнению автора, привносят в жизнь какую-то закономерность, обозначают связь и преемственность поколений.

Роман интересен тем, что, используя прием ретроспективы, автор переносит нас в прошлое героя, его детские годы, когда он был окружен любовью и вниманием отца, матери, сестер. Такое сочетание страшного настоящего и светлого прошлого позволяют читателю воспринимать моменты жизни молодого человека не как непрекращающуюся трагедию, а скорее как цветное полотно, сотканное из светлой и темной пряжи, символизирующее надежду, веру, боль, страх, когда одно сменяется другим и составляет само понятие существования человека в этом мире.

Проблема передачи средствами искусства внутреннего состояния человека, его чувств, стремлений, мотивов не нова. Она исследовалась в работах Н.С. Лейтеса [2], М.М. Бахтина [3] и др.

Сам роман П. Дибировой «Орнамент на моей ладони» уже становился предметом исследования З.К. Магомедовой [4], которая рассматривала его нарративные особенности и композиционную структуру.

Между тем, сам роман отличается от многих других тем, что написан от первого лица, причём этим лицом является не сама автор романа Полина Дибирова, а её дед. При этом писательница находит большое количество различных выразительных средств, благодаря которым роман получил высокую оценку читателей и критиков.

В данной статье исследуется искусство как жизнеутверждающий символ. Автор провел анализ художественного произведения [5; 6] и показал, как использование различных приёмов делает произведение эмоционально насыщенным и привлекательным для читателей.

Цель нашей статьи заключается в исследовании роли искусства как символа преодоления духовно-нравственных проблем героя на примере романа «Орнамент на моей ладони», а также в выявлении связи названия произведения с его главной идеей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить связь названия романа с его центральной идеей;
– показать, как искусство и творческое начало помогают герою пережить ужасы войны, плена и лагерей.

В ходе исследования применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ глав романа для определения сюжета, особенностей композиции, выявления идеи и характеристики образной системы произведения.

Научная новизна статьи заключается в выявлении важнейших духовно-нравственных проблем, решение которых определяет судьбу человека, а также связи названия произведения с его идеей.

Теоретическая значимость заключается в исследовании приемов, с помощью которых автору романа удается раскрыть вопросы экзистенциального характера, возникающие перед человеком в самые сложные периоды жизни и от решения которых зависит вся его дальнейшая судьба.

Практическая значимость состоит в том, что на примере проведенного литературоведческого анализа может быть продолжено дальнейшее изучение этого нового и яркого явления в дагестанской прозе – романа Полины Дибировой «Орнамент на моей ладони». Данный анализ вносит свой вклад в учебную дисциплину «Литература народов Дагестана».

Открывается роман главой под названием «Война». Мы видим восемнадцатилетнего юношу, волею судьбы оказавшегося, как и миллионы советских людей, на передовой, под огнем безжалостного и коварного врага. Для молодого человека, столкнувшегося с жестокостью и насилием войны, встают вопросы экзистенциального характера.

Почему люди могут ненавидеть друг друга, что движет ими, когда они готовы убивать, ради чего все эти жертвы и ужасы смертоубийства. Рассматривая свои личные вещи перед боем, Парук осознает, что у него нет ничего такого материального, от чего бы он не мог легко отказаться. Значит, решает он, проблема кроется в ценностях духовного порядка, если люди всей страны готовы отдать самое ценное – жизнь, ради того, чтобы вернуть свой дом и мир на родную землю. Юноша успел получить первое и последнее звание младшего лейтенанта, когда в ходе разведки в лесистой местности он впервые ощутил близость смерти и животный ужас жертвы, лицом к лицу столкнувшись с фашистским снайпером. Напарник был смертельно ранен, он умирал на руках Парука, и это было первое жуткое знакомство со смертью. Следующий выстрел заставил нашего героя очнуться и бежать как можно дальше от опасности, гибели и небытия. Раненный в ногу и потерявший сознание, последнее, о чем думал юноша, была досада на то, что сегодня он не готов расстаться с жизнью, с несбывшимися мечтами и надеждами.

В самое тяжелое время мысли Парука обращены к своей малой родине, к аулу, к родной земле, дому, стены которого опираются на скалы. Тысячи лет выживания в горах укрепили дух и жизнестойкость горцев, суровость которых удивительным образом соседствовала с чувством прекрасного: орнаментом на кувшинах, камнях, рукоятке кинжалов, вышивке, женских украшениях. Чувство прекрасного заложено в человеке, стремление выразить его через узор, орнамент, насечку дает людям возможность разнообразить жизнь, отразить свои чувства, мысли и настроения.

Автор повествует о том, что происходящее перед глазами молодого бойца – расстрелы раненых пленных, предательство, бесчеловечность врага, голод, болезни, постоянный страх смерти, боль – невозможно было вынести и пережить, если бы не воспоминания о провожающей на фронт матери, которая, положив ладонь на грудь сыну там, где билось сердце, сказала сокровенные слова: «Сколько бы людей ни было на поле боя, умрет лишь тот, кому суждено умереть. Смотри, не будь трусом, сынок» [1, с. 33].

Страшные картины, рисующие смертельно голодных, томимых жаждой людей, слизывающих с рук капли дождя, окоченевшие трупы в грязной жиже, рытье голыми руками братской могилы, дают ясные представления о том, через какой ад пришлось пройти Паруку на пути в лагерь смерти, где выживание становится единственной и главной мыслью любого человека. Смерть становится для героя романа частью реальности и в силу обстоятельств перестает дальше восприниматься им трагически, как в пятнадцать лет, когда семья потеряла отца и кормильца. Невозможно без содрогания читать строки, описывающие изнурительный и бесконечный путь колонны пленных и раненых советских воинов. Страшно представить, что человек может быть настолько жестоким к подобным себе. Даже в такой, казалось, безысходной ситуации человеческий мозг пытается абстрагироваться, уйти в воспоминания, в другую реальность, стать снова свободным, вдыхать свежий запах Каспийского моря, аромат горных трав. Автор совершенно справедливо отмечает, что отношение к пленным у немцев было хуже, чем к скотине, о которой всегда заботятся. Падающих от бессилия и пытающихся сбежать людей фашисты безжалостно добивали выстрелом в голову. По обочине дороги лежали людские тела. Самое страшное – это то, что людей не кормили! Люди вынуждены были есть все, что росло и ползало рядом с дорогой. За летом шла холодная осень, а люди шли обессиленные, утопая в грязевых потоках по щиколотку. Зимний холод пробирал до костей, и каждый день казался последним. И даже в таком бесконечном кошмаре в человеке живет надежда на завтрашний день.

Паразиты, живущие на теле людей, вызывали страшные инфекции и невыносимые боли и страдания. Почти год люди шли в невыносимых условиях туда, где их, возможно, ждала еще более страшная участь, но надежда и вера в лучшее помогли Паруку выдержать все испытания и дойдя до конечного пункта. Три четверти огромной колонны людей погибла в дороге, остальные выжившие в качестве рабов должны были работать на благо Германии. Подробные описания жуткого состояния людей, потерявших всякий человеческий облик, удивительным образом сочетаются с глубокими философскими размышлениями о войне как неотъемлемой части человеческой жизни, парадокса существующего мира, когда развитие интеллекта приводит к более жестоким способам убийства друг друга. На глазах всей колонны немцы расстреляли пятьдесят человек, самых обессилевших и больных. В своих снах Парук снова и снова возвращался домой, где его всегда ждал теплый ароматный хлеб из печи, и свято верил, что для него наступит, наконец, избавление.

В концентрационном лагере смерти людям дали возможность помыться, сменить вонючие лохмотья на полосатые робы; впереди было мучительное существование среди таких же измученных и обескровленных созданий, превращенных фашистскими извергами в живые трупы. Каждый прожитый день мог стать последним для каждого пленника, и в то же время дарил надежду на избавление.

Следующая глава романа «Мать» переносит нас в Махачкалу, где Парук, вернувшийся из плена, переживший ад на земле, спешит встретиться с родными, которых не видел четыре года. Перед нами уже не тот восемнадцатилетний юноша, которого мы видели в начале войны. Теперь это худой и высокий полуседой мужчина, которого мучают ночные кошмары и чувство вины за немецкий плен, который наш герой воспринимает как «бомбу с замедленным часовым механизмом».

Он предвкушает встречу с родными людьми. Именно эти мгновения, которые он тысячи раз представлял себе, помогли ему выжить и вернуться домой. Но здесь Парука ждало страшное известие о смерти любимых младших сестер и ослепшей от горя матери. Невероятно трогательно и печально дается в романе картина встречи нашего героя с самым родным человеком – мамой, потерявшей зрение. Паруку кажется, что его сердце разорвется и вырвется из груди. Сердцем мать всегда верила, что он жив и обязательно вернется домой. В этой части романа мы встречаем удивительно проникновенные строки о хрупкости жизни, о человеческом разуме, природе и великом порядке в ней. Парук ощущает себя выпавшим из этого круговорота жизни, он стоит на перепутье, не зная, в какую сторону пойти. По стопам отца, который был врачом, он не пошел, не хватило хладнокровия. Но у Парука был другой талант – художника. Именно рисование, наблюдения за природой помогали ему смириться с невзгодами, трудностями, печалями и одиночеством. Творчество стало определяющим в жизни героя ро-

мана. Вместе с ним мы, читатели, оказываемся перед выбором, вместе с героем мы разделяем его трепетную любовь к матери, родному дому, саду. Но тоска и желание открыть мир для себя и своего дара не дают Паруку покоя. Знаком судьбы можно считать встречу его с несущим хворост стариком, который предсказал герою скорый отъезд из родных мест, ведь «тот, кто изменился один раз, уже не может измениться обратно».

Таким образом, человек, вернувшийся в родные места, вдруг осознает себя несчастным и несвободным. Глушь и замкнутость интересов, однообразие и бесперспективность вызывали в Паруке горькое отчаяние, от которого его спасала работа каменотеса. Орнаменты на камне – древнейшее искусство в горах, так как этот материал вечен. Автор рассуждает о том, как изменения в развитии человеческого общества влияют на творческий процесс, превращая искусство резьбы по камню в обычное ремесло. Одиночество души не дает Паруку ощутить полноценную радость жизни. Вместе с тем он несет ответственность перед матерью, которая стала беспомощной и старой. Именно это обстоятельство заставляет нашего героя вопреки велению сердца жениться на той, которая совершенно ему не мила и не близка. Автор романа очень подробно, от лица Парука раскрывает горские свадебные традиции и обычаи: взятие слова, сватовство, свадебные приготовления, угощения, взаимовыручка и помощь сельчан. Все это погружает нас в атмосферу горского радушия, гостеприимства, искренности, доброты и братства, испокон веков составляющих нравственную основу человеческих взаимоотношений в Стране гор. Тонкий юмор и светлая ирония, с помощью которых дается описание свадебного пиршества, удивительно тонкие и образные сравнения и эпитеты, используемые для каждого участника этого действа, помогают совершенно точно показать полное одиночество и отстраненность самого Парука от всего происходящего. Кульминационным моментом стал сильнейший ливень, внезапно начавшийся и застигший всех участников в самый разгар торжества. Сам же герой ощущает себя опустошенным и несчастным, на грани бесконечного отчаяния, словно «жизнь стала ношей». Единственным утешением для него стало оформление колхозной стенгазеты и получение специализированной периодики по истории искусства. Все это помогало герою осознавать, что существует мир, кипящий страстями, новыми идеями и стремлениями к вершинам творчества. Как же трудно приходилось человеку, который должен был сделать выбор между долгом и делом, реальностью и мечтой. Уход за больной матерью, сыновий долг и внутренний стержень длительное время не давали Паруку возможности реализовать свою мечту учиться искусству, развивать в себе творческое начало. И все же решение о поступлении в художественную академию в Тбилиси было принято, несмотря на молчаливое сопротивление родных.

В лирических отступлениях главный герой раскрывает перед читателями свой внутренний мир художника, чей дар невозможно просто зарыть, подчиняясь внешним обстоятельствам. Он, как горный ключ, все равно найдет дорогу в мир, потому что среди рутины и однообразного жития творчество становится единственной отдушиной и духовной потребностью человека. Новый этап в жизни героя открывается главой «Грузия», в которой, наконец, Парук обретает долгожданную возможность учиться и постигать азы художественного искусства, совершенствовать свой дар и создавать предметы, радующие и восхищающие людей. Будучи уже достаточно взрослым человеком, прошедшим войну и плен, Парук открывает для себя новый мир, в котором надо было учиться новому, выстраивать взаимоотношения с разными людьми и очень серьезно работать над собой. Каждый человек воспринимает мир исходя из собственного опыта и убеждений, принципов воспитания и мировоззрения, но жизнь гораздо сложнее всех установок и правил, поэтому жизнь в Грузии научила его не только новому языку, но пониманию того, что только упорным, неистовым трудом и усидчивостью можно постичь науку.

В лирических отступлениях, занимающих значительную часть всего повествования, герой поднимает извечные вопросы бытия: совместимы ли гений и злодейство, что лучше – искусство или природа, что есть любовь и ненависть между близкими людьми. Сердце Парука оставалось глухим к чужой ему женщине, которая жила в его доме в качестве жены, но так и не стала ею по велению души. Настоящая любовь пришла к нему совершенно неожиданно, когда он проходил практику в живописном цеху маленького городка Московской области. Девушка Нина расписывала чашку и блюдце, и, наблюдая за прекрасным творением, молодой художник вдруг ощутил радость и счастье, предчувствие того, что эта встреча не случайна, как все, что происходит в жизни. Это была судьбоносная встреча, определившая все дальнейшие события в жизни героя. Вернувшись на лето домой, Парук был не в силах забыть Нину, писал ей письма, на которые девушка отвечала очень искренне, непосредственно и доброжелательно. Именно в письмах раскрывается ее чуткая и добрая душа, сердечность, открытость и доброта. Переписка стала словно глоток свежего воздуха для Парука, который, наконец, мог быть откровенным с кем- то впервые за долгие годы. Сам герой так характеризует каждое письмо, полученное от Нины: «...оно становилось для меня открытой форточкой, глотком родниковой воды в жаркий день и лучом солнца после зимней стужи» [1, с. 303]. Девушка в своих письмах делилась с ним своими успехами, воспоминаниями, горестями.

Перед Паруком раскрылась добра, светлая душа. И это было совершенно неожиданно после всего того, что пришлось пережить герою. Каждое полученное письмо было праздником, каждая строчка перечитывалась множество раз, наполняя сердце радостью и счастьем. Парук в своих письмах раскрывал перед девушкой то, чем не мог поделиться ни с кем: страшными эпизодами жизни в плену, ужасами того, что пришлось пережить после освобождения, когда голодные люди, теряя все человеческое, накидывались на еду и умирали в страшных мучениях. То, что чувствовал и ощущал герой внутри себя, контрастировало с чудесным миром Нины, полным добра и света. Парук усиленно работал над своей дипломной, делился в письмах с Ниной своими достижениями в области искусства. Он даже сумел съездить к ней в Дулево, чтобы сделать ей предложение руки и сердца.

В главе «Второй ад» мы становимся свидетелями того, как человек может стать жертвой наговора, когда запущен репрессивный механизм государственной машины. Пребывание в плену не прошло для Парука бесследно. Само название этой части романа словно возвращает героя в тот ад, из которого он еле выбрался и о котором так желал забыть. На него давили, требовали сознаться в том, чего он никогда не делал, обвиняли в предательстве. Жестокость, издевательства и насилие, с помощью которых у людей выбивали признательные показания, раскрывают перед нами те страницы истории, которые любое человеческое общество должно было бы пересмотреть, изменить, исправить, чтобы не повторять. Но, к сожалению, как пишет автор в своих философских рассуждениях на тему «жестокость в человеческом обществе», вся история человеческой цивилизации – это нескончаемая череда жесточайших пыток и способов убийств, начиная с древнейших культур до самых передовых обществ современности. И даже находясь в самых нечеловеческих условиях морального и физического давления, Парук мечтает, уходя от страшной реальности в мир фантазии, где он обязательно напишет книгу об искусстве своего народа: об орнаментах поливной керамики Испика, глиняных кувшинах Балхара, ковроткачества, ювелирного искусства, резьбы по дереву. Уцелевший в немецком плену Парук оказывается осужден на долгих двадцать пять лет исправительных работ. Самое страшное для человека в такой ситуации – отчаяние, когда у него нет надежды, нет света в конце тоннеля. И тем самым лучом надежды для Парука стало письмо Нины со словами поддержки, веры в невиновность и обещанием ждать все двадцать пять лет. Все последующие письма девятнадцатилетней Нины касались ее жизненных ситуаций: походов в театр, магазин, взаимоотношений с близкими и родными людьми. Подкупало в них совершено искреннее стремление помочь всем людям, бесконечная доброта, вера в справедливость и надежда на светлое и счастливое будущее. Эти долгожданные письма от любимой помогали Паруку не сойти с ума, а фотокарточка Нины вселяла мысль о том, что все бесконечные страдания обязательно закончатся. В этом случае важно остановиться на твердой и решительной гражданской позиции девушки, которая переписывалась с политзаключенным, что могло самым негативным образом отразиться на ее общественной жизни.

Товарищи часто просили его почитать письма Нины вслух, и постепенно они стали частью культурной жизни лагеря. Два года лагерей стали испытанием для чувств героев романа. Долгожданная встреча состоялась на перроне вокзала. И тогда, воссоединившись с любимой, Парук понял, что все произошедшее с ним можно истолковать только одним словом – судьба. На протяжении всего повествования мы видим человека, тонко чувствующего красоту, понимающего искусство как проявление божьего дара, который невозможно скрыть, спрятать и уничтожить в человеке, как невозможно погасить искру огня, освещающего человечеству путь в бессмертие. Не случайно браслет матери – фамильная ценность, передающаяся из поколения в поколение, отдается только любимой девушке Нине как символ вечности жизни, ценности искусства и красоты. Последующие годы мирной жизни в окружении родных людей помогли нашему герою с полным понимаем реализовать свою мечту о создании книги по искусствоведению в Дагестане, стать у истоков этой науки в республике. Оглядываясь назад в прошлое, главный герой романа осознает быстротечность времени и радость каждого прожитого дня. Сама жизнь воспринимается человеком как величайшая ценность. Старость для героя – это время осмысления прожитого, подведения итогов пройденного пути, когда человек может со стороны взглянуть на свои поступки, понять, что успел сделать, а что нет, в правильном направлении ли шел или свернул с выбранного пути. Наш герой знает, что у него нет будущего, самое ценное – это воспоминания. И они с ним, как удивительно самобытный орнамент, который пишет судьба, определяя всю дальнейшую жизнь человека. Он завершает ее в окружении любящих, родных людей, на руках у «Ниночек», с полным пониманием того, что жизнь прекрасна, искусство вечно.

Автор романа Полина Дибирова – внучка Парука Муртазалиевича, безвременно ушедшая в 2023 году, от лица главного героя смогла открыть людям всю боль и переживания тонкого душой и родного ей человека, который вопреки всему нашел свое счастье и покой.

Завершая исследование, важно отметить, что в романе Полины Дибировой поставлен целый ряд важнейших проблем, актуальность которых связана с человеческой жизнью, выбором, который определяет дальнейшую судьбу каждого. Перед читателями разворачиваются картины самых тяжелых испытаний, выпавших на долю главного героя: война, ранение, плен, борьба с самим собой, желаниями и честью, чувством и долгом, человеческой жестокостью и подлостью, годы лагерей, встреча с настоящей любовью, верностью и искренностью. На протяжении всего повествования мы видим человека с внутренним стержнем, настоящего горца, который живет по законам чести и совести. Судьба хранит восемнадцатилетнего юношу от смертельной опасности: расстрела, болезней,

голода, холода, душевной слабости и предательства. В его душе горит огонь творчества и любви к искусству.

В самые страшные моменты жизни память и воображение возвращает героя в родные края, туда, где его ждут родные и близкие, где его переполняло необъяснимое чувство радости и счастья. Желание учиться и постигать прекрасное не дают Паруку покоя, заставляют его покинуть родные горы и горячо любимую мать. Тяга к знаниям, любовь к искусству, желание принести пользу людям дают нашему герою возможность выжить, преодолеть все преграды и стать счастливым человеком, несмотря ни на что.

Само название романа «Орнамент на моей ладони» раскрывает главную мысль авторского повествования: борозды на ладони олицетворяют линии судьбы человека, а то, что они названы в романе орнаментом – это отсылка к традиционной дагестанской культуре, в ремесленных традициях которой орнамент занимает центральное положение. Также в романе раскрывается идея о том, что человек, несущий в себе божью искру, глубоко чувствующий и понимающий прекрасное, несет добро и свет миру, сохраняя чистоту своей души и сердца, вопреки всему происходящему в мире.

Таким образом, поставленные цель и задачи статьи, связанные с изучением роли искусства как символа преодоления духовно-нравственных проблем героя на примере романа «Орнамент на моей ладони», выполнены.

Полученные в процессе проведённого исследования результаты вносят свой вклад в дисциплину «Литература народов Дагестана», а также в методику преподавания дагестанской литературы [7]. Знакомство обучающихся с анализом романа на уроках дагестанской литературы позволит развивать читательские компетенции школьников [8], обогащая их уровень читательской культуры через знакомство с выдающимися произведениями писателей республики Дагестан.

Статья адресована литературоведам, исследователям дагестанской прозы и творчества Полины Дибировой, преподавателям и студентам филологических направлений, а также читателям, интересующимся вопросами исторической памяти и роли искусства в жизни человека.

Библиографический список

1. Дибирова П. *Орнамент на моей ладони*. Махачкала, 2012.
2. Лейтес Н.С. *Роман как художественная система*. Пермь, 1985.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
4. Магомедова З.К. Нарративные особенности и композиционная структура романа П. Дибировой «Орнамент на моей ладони». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 588–589.
5. Тюпа В.И. *Анализ художественного текста*. Москва, 2006.
6. Курбанова З.Г. *Методика анализа художественного произведения на уроках дагестанской литературы*: учебно-методическое пособие. Махачкала, 2018.
7. Курбанова З.Г. *Методика преподавания литературы народов Дагестана в старшей школе и профессиональных образовательных организациях*: научно-методическое пособие. Махачкала, 2021.
8. Курбанова З.Г. Читательские компетенции современных школьников как средство формирования их личностных качеств и познавательной деятельности в процессе изучении литературы народов Дагестана. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка: опыт и перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2024: 77–81.

References

1. Dibirova P. *Ornament na moej ladoni*. Mahachkala, 2012.
2. Lejtes N.S. *Roman kak hudozhestvennaya sistema*. Perm', 1985.
3. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
4. Magomedova Z.K. Narrativnye osobennosti i kompozicionnaya struktura romana P. Dibirovoj «Ornament na moej ladoni». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 588-589.
5. Tyupa V.I. *Analiz hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 2006.
6. Kurbanova Z.G. *Metodika analiza hudozhestvennogo proizvedeniya na urokah dagestanskoj literatury*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2018.
7. Kurbanova Z.G. *Metodika prepodavaniya literatury narodov Dagestana v starshej shkole i professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah*: nauchno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2021.
8. Kurbanova Z.G. Chitatel'skie kompetencii sovremennyh shkol'nikov kak sredstvo formirovaniya ih lichnostnyh kachestv i poznavatel'noj deyatel'nosti v processe izuchenii literatury narodov Dagestana. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka: opyt i perspektivy*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2024: 77-81.

Статья поступила в редакцию 20.08.26

УДК 81

Cheng Peiyu, *postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: 1042248222@rudn.ru*

THE LINGUOCULTUROLOGICAL FIELD OF THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN-CHINESE OFFICIAL POLITICAL DISCOURSE: FORMULAIC EXPRESSIONS AS LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF LINGUOCULTUREMES. The article examines the construction of the image of China from a linguocultural perspective, drawing on eight Russian-language official political documents jointly issued by Russia and China between 1996 and 2026. In reconstructing the linguocultural field of this image, fixed formulas are treated as linguistic representations of linguoculturemes. The study shows that the distribution of these formulas across the zones of the field depends on their reproducibility, the preservation of a semantic invariant, and their degree of contextual dependence. The core of the field is formed by a linguocultureme represented by the formula "strategic partnership" and its variants. Comparison of documents from different years reveals changes in form: the formulas acquire additional components, and new forms of linguistic realization emerge. These changes do not alter the linguocultural content associated with the formula. In the central zone, particular features of the image are conveyed through spatial and temporal metaphors, negative constructions, and morphemes expressing reciprocity. The peripheral zone is organized differently. Some formulas occur only as part of a longer designation, whereas others are introduced through source attribution or an explanation of their content. In the corpus examined, the image of China emerges as a system of formulas that differ in their degree of autonomy and in the way they are incorporated into official texts.

Keywords: **official political discourse, image of China, linguistic representation, formulaic expression, linguocultureme, linguoculturological field**

Чэн Пэйюй, *аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: 1042248222@rudn.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОБРАЗА «КИТАЙ» В РОССИЙСКО-КИТАЙСКОМ ОФИЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: УСТОЙЧИВЫЕ ФОРМУЛЫ КАК ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ

В статье с позиций лингвокультурологии рассматривается конструирование образа Китая на материале восьми совместных российско-китайских официально-политических документов 1996–2026 гг., представленных на русском языке. При реконструкции лингвокультурологического поля образа Китая устойчивые формулы трактуются как языковые репрезентанты лингвокультурем. Исследование показывает, что распределение устойчивых формул по зонам поля определяется их воспроизводимостью, сохранением смыслового инварианта и контекстуальной зависимостью. Ядро поля образует лингвокультурема, представленная формулой «стратегическое партнёрство» и вариантами этой формулы. Сопоставление документов разных лет обнаружило изменения формы: расширяется компонентный состав, возникают новые способы языкового оформления. Эти изменения не затрагивают лингвокультурного содержания, связанного с формулой. В центральной зоне отдельные черты образа передаются пространственными и темпоральными метафорами, отрицательными конструкциями и морфемами со значением взаимности. Иначе устроена периферия. Одни формулы встречаются только внутри более крупного наименования, другие вводятся с указанием на источник или пояснением содержания. В корпусе данного исследования образ Китая предстаёт как система формул, которые различаются степенью самостоятельности и способом включения в официальный текст.

Ключевые слова: **официально-политический дискурс, образ Китая, языковая репрезентация, устойчивая формула, лингвокультурема, лингвокультурологическое поле**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью описать языковые механизмы, благодаря которым национальный образ закрепляется в институциональном дискурсе. В российско-китайских официально-политических документах не только выражаются позиции сторон по конкретным вопросам, но и отражаются устойчивые представления о российско-китайских отношениях. Поскольку соответствующие выражения воспроизводятся в документах разных периодов, их сопоставление позволяет выявить устойчивые и изменяющиеся элементы языковой репрезентации национального образа. В то же время языковая репрезентация национального образа в институциональном дискурсе пока изучена в меньшей степени, чем в медиадискурсе и повседневной коммуникации. Недостаточная изученность этого материала также определяет актуальность исследования.

Объектом исследования является образ Китая в российско-китайском официально-политическом дискурсе. Предмет исследования составляют устойчивые формулы как языковые репрезентанты лингвокультурем, участвующие в формировании данного образа. Под образом Китая в настоящей работе понимается совокупность устойчиво воспроизводимых характеристик страны как участника российско-китайского взаимодействия, закреплённых в русскоязычных двусторонних официально-политических документах.

Цель исследования состоит в реконструкции лингвокультурологического поля образа Китая в российско-китайском официально-политическом дискурсе посредством анализа устойчивых формул как языковых репрезентантов лингвокультурем.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить и систематизировать устойчивые формулы, участвующие в языковой репрезентации образа Китая;

– определить связанное с данными формулами культурно значимое содержание и обосновать их интерпретацию как языковых репрезентантов соответствующих лингвокультурем;

– реконструировать структуру лингвокультурологического поля образа Китая, выявив его ядерную, центральную и периферийную зоны;

– проследить диахронические изменения отдельных устойчивых формул и особенности их межтекстового воспроизведения в документах разных периодов.

Научная новизна исследования заключается в реконструкции лингвокультурологического поля образа Китая на материале совместных российско-китайских официально-политических документов на русском языке. Реконструированное поле имеет иерархическое устройство. Входящие в него лингвокультуремы представлены формулами, которые различаются степенью воспроизводимости и зависимостью от контекста. Сопоставление документов разных лет позволяет увидеть эту структуру в развитии: компонентный состав формул меняется, а закреплённый за ними смысловой инвариант сохраняется.

Теоретическая значимость исследования состоит в разграничении понятий «устойчивая формула», «лингвокультурема» и «лингвокультурологическое поле». Под устойчивой формулой понимается воспроизводимая единица текста. Лингвокультурема соединяет эту форму с внеязыковым культурным содержанием; лингвокультурологическое поле объединяет соответствующие единицы в иерархическую структуру. Повторяющееся дипломатическое выражение при таком подходе не получает статус лингвокультуремы автоматически.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применять предложенную полевую модель при сопоставительном изучении других национальных образов в политическом дискурсе. Отобранные фрагменты документов и порядок их анализа дают материал для учебных заданий по лингвокультурологии, политической лингвистике и межкультурной коммуникации, включая темы, связанные с языком официально-политических текстов.

Образ Китая уже рассматривался на материале русскоязычных текстов, однако основное внимание исследователей было обращено на медиадискурс и другие коммуникативные сферы. Так, в российской публицистике описаны противопоставленные модели «Китай – это чудо» и «Китай – это угроза» [1, с. 40, 45], а в русскоязычной диаспоральной коммуникации выявлены неостереотипы и оценочные модели, связанные с личным опытом восприятия Китая [2, с. 79]. В западном медиадискурсе, в свою очередь, китайская тематика может получать выраженную негативную интерпретацию, в том числе через образы «угрозы» и «долговой ловушки» [3, с. 475]. Приведённые исследования свидетельствуют о том, что языковая репрезентация образа Китая зависит от типа дискурса, его коммуникативных задач и характерных для него способов оценивания.

Материалом исследования послужили официальные русскоязычные тексты восьми совместных российско-китайских документов: двух деклараций 1996 и 1997 гг.; Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой 2001 г.; пяти совместных заявлений Российской Федерации и Китайской Народной Республики 2019, 2023, 2024, 2025 и 2026 гг.

Теоретическую основу исследования составляют положения лингвокультурологии о взаимосвязи языка и культуры [4; 5]. При определении статуса устойчивых формул учитывается широкое понимание фразеологии Н.М. Шанского, в рамках которого наряду с идиоматическими единицами выделяются фразеологические выражения – устойчивые и воспроизводимые обороты, семантически членимые и состоящие из слов со свободным значением [6, с. 70]. Возможность лингвокультурологического анализа устойчивых формул связана с положением В.Н. Телии о том, что фразеологические единицы обладают культурно-национальной коннотацией и при интерпретации с опорой на соответствующие коды культуры способны выполнять роль культурных знаков [7, с. 215–216, 247].

Методология исследования основана на концепции лингвокультуремы и лингвокультурологического поля В.В. Воробьёва [5]. Методы компонентного и контекстуального анализа используются для определения семантического содержания устойчивых формул, роли отдельных компонентов в их структуре и особенностей функционирования этих единиц в конкретных текстах. Методы диахронического и межтекстового анализа позволяют выявить изменения устойчивых формул в документах разных периодов и особенности их последующего воспроизведения.

В исследовании разграничиваются языковой и лингвокультурологический уровни анализа. Устойчивая формула понимается как воспроизводимая языковая единица, которая непосредственно используется в текстах, а лингвокультурема представляет собой комплексную единицу, объединяющую языковую форму и внеязыковое культурное содержание [5, с. 44-45]. Устойчивая формула интерпретируется как языковой репрезентант лингвокультуремы в том случае, когда воспроизводимые варианты этой формулы связаны с лингвокультурным содержанием, относящимся к образу Китая. Совокупность соответствующих лингвокультурем образует лингвокультурологическое поле, которое представляет собой иерархически организованную структуру, элементы которой объединены общим смысловым инвариантом [5, с. 65]. Поэтому устойчивая формула является единицей языкового анализа, а лингвокультурема – единицей лингвокультурологической интерпретации.

Ядро поля. Ядро лингвокультурологического поля образа Китая образовано лингвокультуремой, языковыми репрезентантами которой служат формулы, характеризующие партнёрские отношения. На языковом уровне эти формулы обладают одним и тем же смысловым инвариантом: при изменении их компонентного состава сохраняется общее представление о характере российско-китайского взаимодействия.

На языковом уровне формулы «стратегическое партнёрство» и «стратегическое взаимодействие» демонстрируют устойчивость и воспроизводимость. Они неоднократно используются в документах, сохраняя основные компоненты и относительно стабильное значение. Особого внимания заслуживает семантика компонента «стратегический». В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля «стратегия» относится к сфере военного дела; значение прилагательного «стратегический» раскрывается через это существительное [8, с. 335]. В исследуемых документах прилагательное функционирует уже вне военной сферы. Оно указывает на долгосрочный и приоритетный характер российско-китайского взаимодействия, одновременно маркируя его особую политическую значимость. Связь с исходным значением не исчезает полностью. От первоначальной семантики сохраняется признак целенаправленности. Контекст переносит его на двусторонние отношения, которые осмысляются как последовательно выстраиваемые и ориентированные на долговременный результат.

Закреплённость компонента «стратегический» становится заметной при попытке заменить его близким по смыслу определением. Сочетания «важное партнёрство» и «ключевое взаимодействие» остаются понятными и сохраняют общую оценку отношений, но уже не выступают их официальными номинациями. Ограниченность такой замены подтверждает закреплённость компонента «стратегический» в составе формулы. Кроме того, «партнёрство» часто употребляется

Таблица 1

Ядро лингвокультурологического поля образа Китая

Лингвокультурема	Устойчивая формула	Языковая характеристика	Пример
Китай как равноправный партнёр, отношения с которым основаны на доверии, имеют стратегическое значение и долгосрочную перспективу	«стратегическое партнёрство»; «стратегическоевзаимодействие»; «всеобъемлющее партнёрство и стратегическое взаимодействие»	Воспроизводимость; постепенное расширение компонентного состава и преобразование синтаксической связи при сохранении общего лингвокультурного содержания; межтекстовая преемственность	«равноправного доверительного партнёрства, направленного на стратегическое взаимодействие в XXI веке» (1996); «равноправного доверительного партнёрства и стратегического взаимодействия» (2001); «всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху» (2019)

вместе с обозначениями «добрососедство» и «дружба». Долгосрочный характер двусторонних отношений непосредственно выражается сочетаниями «на долгосрочной основе» (2001 г.) и «долгосрочное развитие отношений» (2019 г.). В совокупности эти характеристики закрепляют в корпусе представление о равноправии, доверии, стратегической значимости и долгосрочном характере отношений с Китаем.

Значение этих формул сохраняет связь со значениями входящих в них компонентов, поэтому о полной идиоматизации говорить нельзя. Такая семантическая членимость не выводит формулы за пределы фразеологического фонда. Семантически членимые обороты также могут функционировать как готовые, воспроизводимые языковые единицы [9, с. 35–36]. В классификации Н.М. Шанского [6] такие единицы относятся к фразеологическим выражениям. Закреплённость формул на языковом уровне сама по себе ещё не позволяет интерпретировать их как репрезентанты лингвокультурем. Для такой интерпретации необходима устойчивая связь формул с конкретным представлением о стране. В анализируемом корпусе эти формулы соотносятся с описанным представлением о характере российско-китайских отношений.

Диахронический анализ выявляет изменения в синтаксическом и компонентном оформлении формулы. В документе 1996 г. говорится о «партнёрстве, направленном на стратегическое взаимодействие». Причастный оборот представляет стратегическое взаимодействие как направление и цель партнёрства. Документ 2001 г. выстраивает те же компоненты иначе. В сочетании «отношения равноправного доверительного партнёрства и стратегического взаимодействия» они соединены сочинительной связью и вместе образуют единое наименование отношений. Модель «цель – средство» здесь уже не действует. В 2019 г. состав формулы расширяется за счёт определения «всеобъемлющее», которое указывает на охват разных сфер взаимодействия. Формулировки трёх периодов буквально не совпадают. Общим остаётся их смысловой центр – равноправие, доверие и стратегическая значимость партнёрства. Эта смысловая преемственность позволяет рассматривать их как варианты одной устойчивой формулы.

Закреплённость ядерной формулы проявляется и на межтекстовом уровне. Документ 2026 г. не ограничивается повторением современной формулы. Наименование «всеобъемлющее партнёрство и стратегическое взаимодействие» прямо связано в нём с моделью, сформулированной в 1996 г. и закреплённой договором 2001 г. История этого наименования становится частью самого высказывания. Л.В. Минаева отмечает, что обращение к «чужому слову» в политической коммуникации актуализирует ценности, зафиксированные в прецедентных текстах. Помещённый в новый контекст, цитируемый материал приобретает дополнительные смыслы и ассоциации [10, с. 22–23, 28]. В рассматриваемом случае отсылка имеет метаязыковой характер. Её объект – не отдельное словосочетание, а сложившийся способ обозначения российско-китайских отношений, который текст 2026 г. представляет как действующую модель. Сам документ прямо обозначает эту преемственность; исследовательский вывод опирается здесь не только на повторяемость формулы.

Центральная зона поля. Центральную зону поля образуют лингвокультуремы, конкретизирующие ядерное представление о Китае как о равноправном, доверительном и стратегически значимом партнёре. В настоящем исследовании это представление раскрывается в нескольких тематических направлениях. В соответствии с содержанием устойчивых формул и контекстами их употребления выделяются четыре субполя: миропорядок, безопасность, экономика и культурно-гуманитарные связи.

В субполе миропорядка наиболее заметны формулы «многополярный (многополюсный) мир» и «международные отношения нового типа». В основе первой формулы лежит пространственная метафора: международная система представлена как совокупность нескольких центров или полюсов. Пространственные модели являются одним из способов концептуализации политической реальности. Они позволяют представить абстрактные социально-политические процессы через пространственные отношения [11, с. 124, 131, 175].

Компоненты «полюс» и «центр» употребляются здесь не в прямом пространственном, а в политико-концептуальном значении. Образ Китая формируется не через прямое описание страны, а через её включение в пространственную модель миропорядка. Сопоставление документов 1997 и 2024 гг. показывает изменение функции этой модели. В 1997 г. формула «многополярный мир» обозначает модель мирового устройства. В 2024 г. сочетание «независимых центров формирующегося многополярного мира» относится уже к России и Китаю. Пространственная модель становится средством характеристики участников миропорядка. Языковым репрезентантом соответствующей лингвокультуремы служит формула, представляющая Китай как один из независимых центров многополярного мира.

В субполе безопасности содержание образа Китая передаётся через отрицательные конструкции. В документах разных лет эти конструкции выполняют разные функции. В документе 2001 г. отрицание выражает взаимные обязательства сторон: «не применять первыми друг против друга ядерное оружие, а также взаимно не нацеливать стратегические ядерные ракеты». Названы действия, от которых Россия и Китай обязуются воздерживаться. В документе 2023 г. и более поздних документах отрицание служит уже для характеристики самих отношений: они «не носят при этом блокового и конфронтационного характера и не направлены против третьих стран». В корпусе меняется функция отрицания. Сначала оно выражает то, чего стороны обязуются не делать, затем – то, чем их взаимодействие не является.

Действия и признаки, на которые распространяется отрицание, входят в смысловую структуру высказывания. В формуле «отношения не направлены против третьих стран» назван признак направленности против третьих стран, однако он исключён из характеристики российско-китайских отношений. По тому же принципу построена формула «не носят блокового характера»: блоковый характер отношений получает языковое обозначение, но отрицается. В субполях миропорядка и экономики положительные характеристики выражаются прямо. В формулах субполя безопасности, напротив, действия и признаки прямо называются, но не приписываются сторонам и отношениям. Названные, но отрицаемые действия и признаки образуют смысловой фон официального образа Китая. У этой лингвокультуремы нет отдельного лексического репрезентанта. Её репрезентируют воспроизводимые формулы, построенные на отрицании. На материале англоязычного политического дискурса М.Ю. Рябова также рассматривает отрицание как средство модально-оценочной организации высказывания [12, с. 25, 30].

В экономическом субполе взаимность получает морфемное выражение. На неё указывают компоненты «взаимо-» и «обоюдо-», входящие в состав формул «взаимовыгодное сотрудничество», «обоюдовыгодное сотрудничество» и «взаимодополняемость экономик». В первых двух сочетаниях присутствует

Таблица 2

Центральная зона лингвокультурологического поля образа Китая

Лингвокультурема	Устойчивая формула	Языковая характеристика	Пример
Миропорядок: Китай как один из независимых центров формирующегося многополярного мира	«многополярный (многополюсный) мир»; «международные отношения нового типа»	Пространственная метафора, основанная на компонентах «полюс» и «центр»; переход от описания модели мироустройства к характеристике её участников	«о многополярном мире и формировании нового международного порядка» (1997); «независимыми центрами формирующегося многополярного мира» (2024)
Безопасность: Китай как партнёр, взаимодействие с которым представлено через исключение угрозы, блоковости и конфронтационной направленности	«не применять первыми ядерное оружие»; «не направлены против третьих стран»; «не носят блокового и конфронтационного характера»	Воспроизводимые отрицательные синтаксические конструкции; изменение функции отрицания от выражения взаимного обязательства к характеристике самих отношений	«не применять первыми друг против друга ядерное оружие, взаимно не нацеливать стратегические ядерные ракеты» (2001); «не носят блокового и конфронтационного характера и не направлены против третьих стран» (2023)
Экономика: Китай как экономический партнёр, сотрудничество с которым представлено как взаимовыгодное и основанное на взаимодополняемости	«взаимовыгодное сотрудничество»; «взаимодополняемость экономик»; «обоюдовыгодное сотрудничество»	Морфемное выражение взаимности посредством компонентов «взаимо-» и «обоюдо-»; включение положительной оценки в сочетания с корнем «-выгод-»	«географическая близость двух стран и взаимодополняемость их экономик» (1996); «усиливать взаимовыгодное сотрудничество в сфере конкурентной политики» (2024); «на основе равноправия, взаимного уважения и обоюдовыгодного сотрудничества» (2024); «обоюдовыгодного сотрудничества во всех сферах» (2025)
Культурно-гуманитарные связи: Китай как дружественный партнёр, отношения с которым осмысляются как ценность, сохраняемая и передаваемая следующим поколениям	«дружба, передаваемая из поколения в поколение»	Образная модель межпоколенческой передачи, выраженная страдательным причастием «передаваемая» и конструкцией «из поколения в поколение»	«дружбы, передаваемой из поколения в поколение» (2001); «гуманитарные обмены … Годы культуры России-Китая» (2024)

Таблица 3

Периферия лингвокультурологического поля образа Китая

Лингвокультурема	Устойчивая формула	Языковая характеристика	Пример
Китай как партнёр, взаимодействие с которым соотносится с новым этапом развития	«новая эпоха»; «вступающие в новую эпоху»	Темпоральная метафора перехода к новому этапу	«человечество вступает в новую эру» (1997); «всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху» (2019)
Китай как источник и носитель собственных политико-концептуальных формул	«сообщество единой судьбы человечества»; «шанхайский дух»	Указание на источник формулы; контекстуальное или метаязыковое раскрытие её содержания	«концепция Китайской Стороны о построении сообщества единой судьбы человечества» (2023); «шанхайский дух, характеризующийся взаимным доверием, взаимной выгодой, равноправием…» (2019)

также корень «-выгод-», который вводит положительную оценку в само обозначение сотрудничества. В документах не формулируется отдельное утверждение «сотрудничество выгодно обеим сторонам»: этот смысл включён в определения «взаимовыгодное» и «обоюдовыгодное». Взаимная выгода здесь выступает как признак сотрудничества, уже содержащийся в его наименовании. Е.В. Дзюба и А.Г. Кузякин отмечают в материалах институционального дискурса высокую частотность элемента «взаим-» и связывают сочетание «взаимовыгодное взаимодействие» с паритетностью и выгодой для каждой стороны [13, с. 40–41]. В корпусе определения «взаимовыгодное» и «обоюдовыгодное» варьируются. Замена одного другим не меняет основного смысла сочетания и не выводит его за пределы официальной номинации. В ядерных формулах замена ключевого компонента разрушила бы закреплённое наименование отношений. Такая вариативность отличает экономические формулы от ядерных и указывает на их меньшую закреплённость. Представленная ими лингвокультурема относится к центральной зоне поля.

В субполе культурно-гуманитарных связей рассматриваются две единицы с разными функциями. Сочетание «гуманитарные обмены» лишь называет область взаимодействия. Поскольку отдельное культурно значимое содержание за ним в исследуемом корпусе не закреплено, в данном анализе оно не получает статуса языкового репрезентанта лингвокультуремы. Иначе устроена формула «дружба, передаваемая из поколения в поколение». Её образная основа связана с наследованием. Сочетание страдательного причастия «передаваемая» с конструкцией «из поколения в поколение» представляет дружбу как ценность, которая сохраняется во времени и переходит к следующим поколениям. Прямое соответствие этой формуле содержится и в китайской версии Договора 2001 г. В русский текст она включена без указания на китайский источник и без пояснения содержания. Этим формула отличается от периферийных единиц китайского политического происхождения, которые вводятся с атрибуцией или сопровождаются семантическим пояснением. В пределах исследованного корпуса она функционирует как освоенная единица русскоязычного официально-политического дискурса и выступает языковым репрезентантом соответствующей лингвокультуремы.

В центральной зоне отдельные стороны образа Китая получают более конкретное языковое оформление. Единого ведущего уровня у этой зоны нет: используются лексико-семантические, синтаксические и морфемные средства. Рассматриваемые формулы встречаются в документах разных лет и употребляются без указания на источник или специального пояснения. По степени закреплённости они близки к ядерным формулам. Ядерная формула характеризует российско-китайские отношения в целом. Единицы центральной зоны соотносятся с отдельными тематическими сферами: миропорядком, безопасностью, экономическим и культурно-гуманитарным взаимодействием.

Периферия поля. Периферийные лингвокультуремы различаются не по тематике, а по способу включения их языковых репрезентантов в текст.

Структурная зависимость формулы «новая эпоха» обнаруживается в самом материале: она встречается только в составе наименования российско-китайских отношений. В документе 2019 г. формула входит в состав оборота «вступающих в новую эпоху». Этот оборот включён в официальное наименование отношений и задаёт их временную характеристику. Сочетание глагола «вступать» с обозначением «новая эпоха» формирует темпоральную метафору перехода к новому этапу развития российско-китайских отношений. Сходная модель встречается в документе 1997 г.: «человечество вступает в новую эру». Переход к новой эре соотнесён здесь с человечеством, а не с двусторонними отношениями; выражение не характеризует российско-китайское партнёрство.

Отсутствие самостоятельного употребления языкового репрезентанта позволяет отнести соответствующую лингвокультурему к периферии поля. В китайской версии документа 2019 г. русской формуле соответствует термин китайского политического дискурса. В русском тексте источник формулы не назван. Отдельного пояснения её значения также нет. Формулы второй группы включаются в текст иначе: одна сопровождается указанием на источник, другая – раскрытием содержания.

Формулы «сообщество единой судьбы человечества» и «шанхайский дух» по-разному включаются в документы. В документе 2023 г. первая из них употребляется в составе атрибутивной конструкции «концепция Китайской Стороны о построении сообщества единой судьбы человечества». Слова «концепция Китайской Стороны» прямо называют источник выражения. Формула выступает названием концепции, которую документ соотносит с китайской стороной; самостоятельной характеристикой российско-китайских отношений она не становится.

«Шанхайский дух» оформлен иначе. В документе 2019 г. содержание формулы раскрывается через перечисление принципов: «шанхайский дух, характеризующийся взаимным доверием, взаимной выгодой, равноправием…». В институциональном дискурсе Шанхайской организации сотрудничества выражение употребляется с 2001 г. Поясняющий перечень сопровождает уже закрепившуюся формулу и является частью сложившегося текстового оформления.

Китайское происхождение связывает обе формулы с одной политической традицией. При распределении по зонам поля учитывается способ их употребления в русском тексте. Первая формула вводится с указанием на источник; вторую сопровождает пояснение содержания. В структуре поля оба языковых репрезентанта интерпретативно зависимы. По этому признаку соответствующие лингвокультуремы отнесены к периферии.

Сопоставление трёх формул показывает различия в степени их текстовой самостоятельности. В документе 2019 г. за формулой «шанхайский дух» следует перечень принципов, через который раскрывается её содержание. «Сообщество единой судьбы человечества» такого семантического пояснения не получает. Формула включена в атрибутивную конструкцию «концепция Китайской Стороны о построении сообщества единой судьбы человечества», прямо указывающую на источник концепции. «Новая эпоха» не сопровождается ни атрибуцией, ни экспликацией. Ограничение здесь иного рода: корпус фиксирует формулу только в составе наименования российско-китайских отношений. Ближе всего к центральной зоне находится «новая эпоха», у которой сохраняется только структурная зависимость. Резкой границы между периферией и центральной зоной при таком распределении нет.

В заключение отметим, что в исследованных совместных российско-китайских официально-политических документах на русском языке образ Китая закрепляется системой воспроизводимых формул. Их языковая организация включает средства, которые относятся к разным уровням – от морфемного до текстового. Отдельной номинации страны для такого описания недостаточно. Единицей анализа становится устойчивая формула. Положение лингвокультуремы в поле связано с воспроизводимостью её языкового репрезентанта, степенью обобщённости содержания и зависимостью формулы от контекста. Такое распределение описывает способ языкового закрепления образа и не означает, что одни культурные смыслы значимее других. Периферия неоднородна: её языковые репрезентанты различаются по степени текстовой самостоятельности. В ряде случаев содержание, оформленное в ранних документах как утверждение или обязательство, позднее включается в характеристику отношений либо в их официальное наименование. В нашем корпусе устойчивость проявляется в сохранении смыслового инварианта при изменении компонентного состава и синтаксической функции формулы. Эти выводы относятся к совместным документам. Модель предстоит проверить на односторонних российских официально-политических материалах и при сопоставлении русской и китайской версий двусторонних текстов. Такой материал поможет отделить особенности русскоязычной репрезентации от общих формул дипломатического дискурса.

Библиографический список

1. Го Л. Лексическая репрезентация образа Китая в российском публицистическом дискурсе. *Научный диалог.* 2019; № 3: 38–53.
2. Орлова О.В., Ли Ч. Китай, китайцы и китайское в современной русскоязычной диаспоральной лингвокультуре. *Вестник Томского государственного университета.* Серия: Филология. 2023; № 86: 66–83.
3. Чжан Д., Ма Ш. Анализ дискурса западных СМИ «Один пояс, один путь» в контексте теории символической конвергенции. *Медиалингвистика:* материалы IX Международной научной конференции. Выпуск 12: Язык в координатах массмедиа. Санкт-Петербург: Медиапапир, 2025: 473–477.

4. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2008.
6. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*: учебное пособие для студентов филологических факультетов. Москва: URSS, 2010.
7. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: РИПОЛ классик, 2006; Т. 4.
9. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология*: учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. Москва: Флинта: Наука, 2009.
10. Минаева Л.В. Об интертекстуальности и гипертекстуальности политического дискурса. *Вестник Московского университета*. Серия: Управление (государство и общество). 2014; № 2: 15–30.
11. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2007.
12. Рябова М.Ю. Концепт отрицания в англоязычном политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*. 2023; № 4 (100): 25–31.
13. Дзюба Е.В., Кузякин А.Г. Реализация стратегии консолидации в текстах институционального дискурса: моделирование концепта СОТРУДНИЧЕСТВО. *Научный диалог*. 2025; Т. 14, № 6: 31–52.

References

1. Go L. Leksicheskaya reprezentaciya obraza Kitaya v rossijskom publicisticheskom diskurse. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 3: 38-53.
2. Orlova O.V., Li Ch. Kitaj, kitajcy i kitajskoe v sovremennoj russkoyazychnoj diasporal'noj lingvokul'ture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2023; № 86: 66-83.
3. Chzhan D., Ma Sh. Analiz diskursa zapadnyh SMI «Odin poyas, odin put'» v kontekste teorii simvolicheskoj konvergencii. *Medialingvistika:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Vypusk 12: Yazyk v koordinatah massmedia. Sankt-Peterburg: Mediapapir, 2025: 473-477.
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
5. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Rossijskij universitet druzhby narodov, 2008.
6. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih fakul'tetov. Moskva: URSS, 2010.
7. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
8. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: RIPOL klassik, 2006; T. 4.
9. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*: uchebnoe posobie dlya bakalavrskogo urovnya filologicheskogo obrazovaniya. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
10. Minaeva L.V. Ob intertekstual'nosti i gipertekstual'nosti politicheskogo diskursa. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya: Upravlenie (gosudarstvo i obschestvo). 2014; № 2: 15-30.
11. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2007.
12. Ryabova M.Yu. Koncept otricaniya v angloyazychnom politicheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 4 (100): 25-31.
13. Dzyuba E.V., Kuzyakin A.G. Realizaciya strategii konsolidacii v tekstah institucional'nogo diskursa: modelirovanie koncepta SOTRUDNIChESTVO. *Nauchnyj dialog*. 2025; T. 14, № 6: 31-52.

Статья поступила в редакцию 23.08.26

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.Е. Лаврусь, Т.В. Рудина
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЛЯОНИНСКОГО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ИНСТИТУТА 5

Ван Мэнмэн
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ «ОБЪЯСНЕНИЕ – ОТРАБОТКА – ПРИМЕНЕНИЕ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА МГУ-ППИ 8

Ю.В. Гуменникова
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРИЯ» СТУДЕНТАМ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....11

Н.Н. Калацкая
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....14

С.И. Колодезникова
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ....18

Н.В. Кондрашова
АДАПТАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ И РАБОТА С НИМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ....21

Е.А. Елтанская, О.В. Коробова
НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НЕЙРОКОГНИТИВНОЕ ОБОСНОВАНИЕ 29

Л.Е. Кудинова
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ СТРЕСС У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТНОСИТЕЛЬНОГО ИНДЕКСА АЛЬФА-РИТМА....32

Г.Н. Кузнецова
ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РОССИИ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....37

Е.Б. Лактионова, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших, А.П. Иванова
РЕСУРСЫ И РИСКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ....39

С.А. Малышева, Е.Н. Махмутова
ВОСПРИЯТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ-ЭКОНОМИСТАМИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 46

Ю.А. Мельникова
МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 52

Мэн Юйфэн
ПОСРЕДНИЧЕСКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ» В РОССИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ....54

Т.В. Палецкая
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА....59

М.А. Степанова, Ю.В. Плеханова
СТУДЕНЧЕСКИЙ СТАРТАП В СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ 62

Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва, О.И. Давыдова
АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....66

М.И. Попова
ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ HYFLEX-ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 71

О.У. Переточенкова, Е.Ф. Усманова, Е.М. Хохлова
ГЕОИНФОРМАЦИОННОЕ КАРТИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ РИСКОВ РЕГИОНА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ....74

О.С. Фисенко, Л.В. Адонина, Л.А. Косарева
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....78

Т.В. Милушева, Е.М. Хохлова, Т.В. Худойкина
ПРАВОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР, СНИЖАЮЩИЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВОВЕДЕНИЕ»: ДИАГНОСТИКА И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ....82

А.Н. Цырульник
АПРОБАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ НА ПЛЕНЭРЕ 86

А.Н. Шрайбер, В.Г. Шалыгин
АНАЛИЗ ПРИЧИН МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЯХ КУРСАНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА....93

Р.А. Арзуманова, Г.К. Бокижанова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО НАУЧНОГО ДОКЛАДА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА....96

Н.В. Кочергина, Т.В. Мачнева, А.А. Машиньян
ИЗУЧЕНИЕ БИОПРОТЕЗИРОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ 100

И.С. Спирин
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАЗАМ ДАННЫХ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ....104

Чжан Вэй, В.С. Мокрищева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ....108

Т.А. Шкерина
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ....112

Л.В. Асилян
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ....116

И.И. Макашина
ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ....119

И.Е. Некрасова
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К ПРАВОВОМУ ВОСПИТАНИЮ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....122

Н.Е. Хекерт, А.Н. Томилин
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СПОРТИВНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КУРСАНТАМИ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....126

С.Н. Томилина
ГЕРОИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 129

Р.Р. Туктаров
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО КОНВЕНЦИОННОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПОДГОТОВКА ПО ОХРАНЕ СУДНА»....133

А.А. Машиньян, Н.В. Кочергина, А.Е. Тарасов, Д.Д. Бабаев
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ....138

Ню Цзипин
РЕКОНСТРУКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КИТАЙСКО-РОССИЙСКИХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....145

Сяо Вэньлай, Н.П. Андреева
СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННЫХ КИТАЙСКИХ И ЗАПАДНЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕХНИК В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ....149

В.В. Горшкова, О.Л. Поминова
ФАКТОР АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ....153

С.С. Кыбукевич, Г.И. Егорова
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ЖИВОПИСИ 157

Г.А. Менщикова, А.В. Завьялова
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 160

Л.М. Спыну
ОБРАТНЫЙ ПЕРЕВОД (С РОДНОГО ЯЗЫКА НА ФРАНЦУЗСКИЙ) КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 163

Ма Цзя
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ....166

К.С. Воркина, Н.С. Волкова
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ ЭКСКУРСИЙ: НА ПРИМЕРЕ СТРАН ЯПОНИИ И КИТАЯ 171

Е.И. Зритнева
ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ....175

Н.П. Клушина, Н.П. Петрова
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ВЫЗОВЫ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ....178

Ю.П. Коровин, Е.А. Шумилова
ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И МЕСТО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 182

Т.В. Ларина, М.Ю. Беляев
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 186

В.А. Магин, Д.П. Унгер
РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИФРОВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ НЕСПОРТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 189

Су Чжипэн
НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ: АНАЛИЗ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ МОДЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВОГО КРОССОВЕРА....193

З.Р. Танаева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 196

К.Н. Фирсов
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АТРИБУТЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ....199

Чан Сяоюе, Р.Д. Урунова
РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ПОРТРЕТНЫХ ОПИСАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ 202

Т.В. Шушара
ДИАЛОГ С ПИФАГОРОМ: ЭТИКА ЦИФРОВОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ЗЕРКАЛЕ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ....205

О.Ю. Муллер
КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....209

Г.В. Абилова
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА БРИКС+ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНИЦИАТИВ БРИКС НА НАЦИОНАЛЬНОМ И ЛОКАЛЬНОМ УРОВНЯХ 211

Ю.В. Сорокопуд, Г.С-Х. Дудаев, М.Б. Виситаева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОЛИЭТНИЧНОГО ВУЗА....216

А.А. Торопова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ В ЯЗЫКОВУЮ КУЛЬТУРУ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 221

Р.Н. Афонина
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТИЧЕСКИХ ИМПЕРАТИВОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 224

Т.Д. Богачанова
ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ РЕФЕРЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 226

Чай Ли, Лю Цзюань
ЛОГИКА И ПУТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ КУРСА «ПРАКТИКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ТОРГОВЛИ» НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА В АСПЕКТЕ ПРОИЗВОДСТВА ЗНАНИЙ....230

К.В. Петрачков
ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОЛЛЕКТИВЫ КАК ПУБЛИЧНЫЙ И КОМПЛЕМЕНТАРНЫЙ СЕГМЕНТЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ И РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ....235

А.Н. Кохичко
ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА НА МОТИВАЦИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ....239

Т.П. Аванесова, Д.Ю. Груздев
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОГО АНАЛИЗА БАТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ 242

С.А. Баляева, Е.Н. Сюсюка
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА НА ЭТАПЕ БАЗИСНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ МОРСКОГО ФЛОТА....247

П.В. Банько
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ 251

Г.А. Зеленков, А.Н. Томилин
МАТЕМАТИКА КАК БАЗОВЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ 254

С.Н. Томилина, Ю.Н. Сизов
ПАТРИОТИЗМ КАК БАЗОВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО КУРСАНТОВ МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ....257

Р.Р. Туктаров, Е.В. Хекерт
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 262

Л.В. Яблонская
УПРАВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКОЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОТРАСЛИ....267

С.Е. Боровков
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПИРАТАМ И ТЕРРОРИСТАМ НА МОРЕ....272

В.А. Филоненко
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ОСВОЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 277

Айнур Сэйду
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И НЕРАЗРЕШЕННЫЕ АСИММЕТРИИ....281

А.А. Петрусевич
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОНВЕРТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В СИМВОЛИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ....284

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сунь Цюхуа, Фан Синьяо
АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА РУССКИХ НОВОСТЕЙ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ....289

Л.Р. Абдуллина
ФОНЕТИЧЕСКАЯ И МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОЙКОНИМОВ ЗАБОЛОТНЫХ ТАТАР В ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ (XVII –XXI ВВ.)....292

Ван Цзэюй, Сюэ Сивэнь
ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СЛАВЯНСКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА....295

Л.М. Гончарова, Е.А. Селиверстова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА ВУЗА В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: СТРАТЕГИИ И ФУНКЦИИ 299

Ду Цзяоюэ
ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ 303

М.А. Лаппо
КОМБИНАТОРНЫЕ ПРИРАЩЕНИЯ СМЫСЛА КАК МАРКЕР СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ ТЕКСТА....305

Лин Чэн
РАЗДЕЛЕНИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ: СЕМИОТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В РЕКЛАМЕ КИТАЙСКИХ ТОВАРОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСАХ 308

Т.Н. Малиновская
ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ А.С. ПУШКИНА И К.Н. БАТЮШКОВА В ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....311

М.В. Ондар
СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО СКАЗАНИЯ «АЛДАЙ-БУУЧУ»....313

О.А. Пудова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ В РАБОТЕ С ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС....317

Л.Н. Ребрина
НЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОРОДСКОГО САДОВОДСТВА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА В РАМКАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА....319

Фань Сяомэй
НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА....324

Е.А. Филатова
ПЕРЕДАЧА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА НАРРАТОРА ПРИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ 328

В.М. Хантакова, С.В. Швецова
ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК КОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ АГРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 331

Цуй Цяньцянь
АНАЛИЗ РУССКО-КИТАЙСКОГО КОРПУСА ЕДИНИЦ ИЗМЕРЕНИЯ: ГРАММАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ....335

Т.А. Шарыпина
«ИФИГЕНИЯ В ТАВРИДЕ» ГЁТЕ И ТЕАТР ГЕРМАНИИ ЭПОХИ «NACHWENDE» 339

Яо Сун
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СДВИГИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ БУДДИЙСКОЙ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКО-РОССИЙСКОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 343

В.Н. Карпухина, Н.С. Кихтев
ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ DIGITAL-АГРЕССИИ РОССИЯН В ОТНОШЕНИИ СВОИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ НЕГАТИВНЫХ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» 345

Ю.В. Коноваленко
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С НЕПРОТОТИПИЧЕСКОЙ СТРУКТУРОЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖ. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»....348

И.П. Черкасова
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА АНИМАЦИОННОГО ДИСКУРСА....351

Чжан Юйци
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА: «СКУЧНАЯ ИСТОРИЯ» И «ПАЛАТА № 6»....354

Чжао Жонань
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ ПРОДВИЖЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЬЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ....358

Чу Шуся
НЕКРИТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ 361

Н.С. Лебедева, А.В. Зиньковская
МЕТАФОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....365

Н.Н. Кошкарова
ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВО ИНДИИ В БРИКС: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ В РОССИЙСКИХ СМИ 370

А.Г. Халиуллина
ЧЕЛОВЕК И ЗВЕРЬ В ПРОЗЕ АЙДАРА ЗАКИЕВА: АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОД КАК ПРИНЦИП МИРОМОДЕЛИРОВАНИЯ....373

Чэнь Лунцзя
КИТАЙСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ «ЧАПАЕВ И ПУСТОТА» В.О. ПЕЛЕВИНА....376

Сюй Юйвэй
ЦИФРОВОЙ РУССКО-КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ КОНТАКТ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ 379

О.В. Петрянина, Е.В. Ревина
ИЛЛОКУТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВКОВ В НЕМЕЦКИХ ТЕКСТАХ ИНВЕСТИЦИОННЫХ РЕКОМЕНДАЦИЙ....382

Су Син
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИТАЙСКИХ ПРАВОВЫХ КОНЦЕПТОВ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ГРАЖДАНСКОГО КОДЕКСА КНР: КОРПУСНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ....386

Тянь Тинтин
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ КОНЦЕПТ «ТРУД» 390

Лю Юэ
ЛЕКСИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ ЦИФРОВОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 393

О.Д. Тарасова
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ И ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В МЕМУАРАХ ПРИНЦА ГАРРИ «ЗАПАСНОЙ»....397

Т.И. Руденко
СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ, НОМИНИРУЮЩИХ ЗВАНИЯ, СТЕПЕНИ, ТИТУЛЫ И ОБРАЩЕНИЯ, В ПЕРЕВОДАХ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ДЯДЯ ВАНЯ»....400

Е.В. Федосенко
ЗООНИМИЧЕСКИЙ КОД РУССКИХ СУЕВЕРИЙ: ОТ АССОЦИАТИВНОГО ПРИЗНАКА К КУЛЬТУРНОМУ СЦЕНАРИЮ....404

В.И. Тармаева, И.С. Болдонова, С.С. Имихелова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ЛЮБОВЬ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ 407

Ю.В. Шуйская, Е.Г. Далидчик
«ЛАТИНСКИЙ КОД» В ЗАГОЛОВОЧНОМ КОМПЛЕКСЕ И В ТЕКСТАХ «РИМСКИХ СОНЕТОВ» ВЯЧЕСЛАВА ИВАНОВА....412

Е.В. Валюлина
СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И НОВОГО МЕДИАТЕКСТОВ КАК ЧАСТИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ ДАННЫХ 416

А.А. Аникина
СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ТЕРМИНА ДИЗАЙН....420

А.В. Гуслякова
АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛОНГРИДЫ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ НАРРАТИВНОГО МЕДИАЖАНРА....422

З.Г. Курбанова
ИСКУССТВО КАК ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ СИМВОЛ В РОМАНЕ ПОЛИНЫ ДИБИРОВОЙ «ОРНАМЕНТ НА МОЕЙ ЛАДОНИ» 426

Чэн Пэйюй
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОБРАЗА «КИТАЙ» В РОССИЙСКО-КИТАЙСКОМ ОФИЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: УСТОЙЧИВЫЕ ФОРМУЛЫ КАК ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ....429

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Lavrus O.E., Rudina T.V.
FORMATION OF THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE LIAONING RAILWAY INSTITUTE 5

Wang Mengmeng
MODEL OF TEACHING EXPLANATION – PRACTICE – APPLICATION IN RUSSIAN GRAMMAR CLASSES ON THE EXAMPLE OF SHENZHEN MSU-BIT UNIVERSITY 8

Gumennikova Ju.V.
SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE SECTION "ANALYTICAL GEOMETRY" TO STUDENTS OF CONSTRUCTION SPECIALTIES 11

Kalatskaya N.N.
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PREPARING STUDENTS – FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF A CLASSICAL UNIVERSITY 14

Kolodeznikova S.I.
ASSESSING THE LEVEL OF PHYSICAL CULTURE DEVELOPMENT IN FUTURE EDUCATORS: CRITERIA, INDICATORS, AND ASSESSMENT LEVELS 18

Kondrashova N.V.
ADAPTATION OF AUTHENTIC TEACHING MATERIALS AND WORKING WITH THEM IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES 21

Eltanskaya E.A., *Korobova O.V.*
NEURODIDACTIC METHODS OF ATTENTION ACTIVATION AS A FACTOR IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGHER SCHOOL: NEUROCOGNITIVE JUSTIFICATION 29

Kudinova L.E.
EXAMINATION STRESS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILE: DIAGNOSTIC POTENTIAL OF THE RELATIVE ALPHA RHYTHM INDEX 32

Kuznetsova G.N.
TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION TO FOREIGN CADETS OF RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES THROUGH THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE 37

Laktionova E.B., Pezhemskaya J.S., Khoroshikh V.V., Ivanova A.P.
RESOURCES AND RISKS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHINESE STUDENTS: A THEORETICAL MODEL 39

Malysheva S.A., Makhmutova E.N.
PERCEPTION OF HEURISTIC TASKS BY ECONOMICS STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THEIR RESEARCH COMPETENCIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 46

Melnikova Yu.A.
A METHODOLOGY FOR ASSESSING THE RESULTS OF VOLUNTEER PROGRAM IMPLEMENTATION IN THE EDUCATION SYSTEM 52

Meng Yufeng
MEDIATING CULTURAL BEHAVIOUR IN THE TRAINING OF INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION MAJORS IN RUSSIA: A PEDAGOGICAL MODEL AND TEACHING STRATEGIES 54

Paletskaya T.V.
EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY AS A CONDITION TO FORM MORAL VALUES IN MODERN SCHOOLCHILDREN 59

Stepanova M.A., Plekhanova Yu.V.
STUDENT STARTUP IN THE LINGUISTIC EDUCATION SYSTEM: IMPLEMENTATION EXPERIENCE 62

Bogoslavets L.G., Podanyova T.V., Davydova O.I.
TEACHER AUTHORITY IN THE TRANSFORMING PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM 66

Popova M.I.
ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE SPEECH INTERACTION OF MASTER'S STUDENTS IN A HYFLEX LEARNING ENVIRONMENT 71

Peretochenkova O.U., Usmanova E.F., Khokhlova E.M.
GIS-BASED MAPPING OF REGIONAL LEGAL RISKS AS A TOOL FOR BUILDING PRACTICE-ORIENTED LEGAL LITERACY OF STUDENT YOUTH. 74

Fisenko O.S., Adonina L.V., Kosareva L.A.
VALUE-SEMANTIC ORIENTATION OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION: AN AXIOLOGICAL ASPECT 78

Milusheva T.V., Khokhlova E.M., Khudoikina T.V.
LEGAL ANXIETY OF STUDENTS AS A FACTOR REDUCING THE EFFECTIVENESS OF MASTERING THE COURSE "LEGAL STUDIES": DIAGNOSIS AND METHODS OF OVERCOMING 82

Tsyrulnik A.N.
APPROVAL OF AN INTEGRATIVE METHODOLOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR ART STUDENTS AT OPEN AIR 86

Shrayber A.N., Shalygin V.G.
ANALYSIS OF THE CAUSES OF INTERGENERATIONAL CONFLICTS IN THE FAMILIES OF CADETS AS AN ELEMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION 93

Arzumanova R.A., Bokizhanova G.K.
DEVELOPING ORAL SCIENTIFIC REPORTING SKILLS IN MEDICAL STUDENTS IN SPEECH CULTURE CLASSES USING A COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH 96

Kochergina N.V., Machneva T.V., Mashinyan A.A.
STUDYING BIOPROTECTION IN MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS 100

Spirin I.S.
TEACHER MOBILITY IN DATABASE EDUCATION AT A CHINESE UNIVERSITY 104

Zhang Wei, Mokrishcheva V.S.
USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES 108

Shkerina T.A.
DESIGN OF TRAINING AND PROFESSIONAL TASKS SYSTEM FOR THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS 112

Asilyan L.V.
CRITERIA AND ASSESSMENT SYSTEM AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR FORMING THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF NAVAL UNIVERSITIES 116

Makashina I.I.
DIGITAL RESOURCES AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT 119

Nekrasova I.E.
PERSONALITY-DEVELOPING APPROACH TO LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS THROUGH DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES 122

Khekert N.E., Tomilin A.N.
FEATURES OF USING THE POTENTIAL OF DOMESTIC SPORTS TRADITIONS IN EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH MARINE UNIVERSITY CADETS 126

Tomilina S.N.
HEROIC HERITAGE IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION: CURRENT PROBLEMS AND PERSPECTIVES 129

Tuktarov R.R.
SPECIFICS OF TRAINING CADETS AT MARINE UNIVERSITY IN THE CONVENTIONAL DISCIPLINE "SHIPS' SECURITY TRAINING" 133

Mashinyan A.A., Kochergina N.V., Tarasov A.E., Babaev D.D.
THE DEVELOPMENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE ENGINEERS THROUGH THE STUDY OF GENERAL PHYSICS 138

Niu Jiping
PROFESSIONAL IDENTITY RECONSTRUCTION OF CHINESE TEACHERS OF RUSSIAN IN CHINESE-RUSSIAN JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 145

Xiao Wenlai, Andreeva N.P.
THE SYNTHESIS OF TRADITIONAL CHINESE AND WESTERN CLASSICAL TECHNIQUES IN MODERN VOCAL PEDAGOGY 149

Gorshkova V.V., Pominova O.L.
THE FACTOR OF ANTHROPOLOGICAL GOAL-SETTING IN THE EDUCATION OF CADETS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 153

Kybukevich S.S., Egorova G.I.
CREATING A CULTURE OF VISUALIZATION IN FUTURE FINE ARTS TEACHER BY MEANS OF DIGITAL PAINTING 157

Menshchikova G.A., Zavyalova A.V.
CREATING CONDITIONS FOR A SOCIAL CONTEXT BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES 160

Spynu L.M.
REVERSE TRANSLATION (FROM NATIVE LANGUAGE TO FRENCH) AS A TOOL FOR DIAGNOSING AND CORRECTING TYPICAL ERRORS OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS 163

Ma Jia
ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A CHINESE UNIVERSITY 166

Vorkina K.S., Volkova N.S.
DEVELOPING CULTURAL HERITAGE INTERPRETATION SKILLS IN STUDENTS THROUGH THE CREATION OF DIGITAL TOURS: A CASE STUDY OF JAPAN AND CHINA 171

Zritneva E.I.
FORMATION OF CROSS-FUNCTIONAL COMPETENCE AMONG STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES 175

Klushina N.P., Petrova N.P.
TRANSFORMATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS: CHALLENGES OF SCHOOL-BASED PROJECT DESIGN 178

Korovin Yu.P.***, Shumilova E.A.***
PROJECT COMPETENCE OF STUDENTS IN CREATIVE DISCIPLINES: ESSENCE, STRUCTURE, AND PLACE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION 182

Larina T.V., Belyaev M.Yu.
THEORETICAL FOUNDATIONS FOR ASSESSING THE QUALITY OF MILITARY PROFESSIONAL TRAINING OF FINAL-YEAR CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES 186

Magin V.A., Unger D.P.
THE DIGITAL APPROACH IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH NON-SPORTING PROFESSIONAL TRAINING AREAS STUDENTS 189

Su Zhipeng
NEW PARADIGMS IN VOCAL EDUCATION AT CHINESE UNIVERSITIES: ANALYSIS OF MUSICAL-STYLISTIC CROSSOVER 193

Tanaeva Z.R.
PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL AND VALUE-BASED ORIENTATIONS IN LEGAL EDUCATION 196

Firsov K.N.
HUMANISTIC ATTRIBUTES OF SUBJECTIVITY IN PERSONALITY EDUCATION 199

Chang Xiaoyue, Urunova R.Dz.
IMPLEMENTATION OF A SYSTEM FOR TEACHING VOCABULARY OF PORTRAIT DESCRIPTIONS DURING RFL CLASSES IN A CHINESE AUDIENCE 202

Shushara T.V.
DIALOGUE WITH PYTHAGORAS: THE ETHICS OF DIGITAL MENTORSHIP IN THE MIRROR OF ANCIENT PEDAGOGY 205

Muller O.Yu.
COGNITIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR OPTIMIZING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION 209

Abilova G.V.
THE EDUCATIONAL MODEL OF BRICS+ PUBLIC REPRESENTATION AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING BRICS INITIATIVES AT THE NATIONAL AND LOCAL LEVELS 211

Sorokopud Yu.V., Dudaev G.S.-Kh., Visitaeva M.B.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING PROFESSIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MULTI-ETHNIC UNIVERSITY 216

Toropova A.A.
PROJECT-BASED LEARNING IN GREEK AS A TOOL FOR INTEGRATION INTO LINGUISTIC CULTURE AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES 221

Afonina R.N.
PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ETHICAL IMPERATIVES IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES 224

Bogachanova T.D.
PROBLEM OF ASSESSING THE REFERENCE OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER IN THE MODERN WORLD 226

Chai L., Liu J.
REFORMING THE INTERNATIONAL TRADE PRACTICE CURRICULUM THROUGH INDUSTRY-EDUCATION INTEGRATION: A KNOWLEDGE PRODUCTION PERSPECTIVE 230

Petrachkov K.V.
MILITARY MUSIC ENSEMBLES AS A PUBLIC AND COMPLEMENTARY SEGMENT IN THE SOCIOCULTURAL INTERACTION BETWEEN FEDERAL SECURITY AGENCIES AND THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH 235

Kokhichko A.N.
THE INFLUENCE OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON MOTIVATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY IN THE CONTEXT OF ACADEMIC SUCCESS 239

Avanesova T.P., Gruzdev D.Yu.
USING VISUAL ANALYSIS TOOLS OF BATTLE PAINTING IN THE PROCESS OF TRAINING MILITARY INTERPRETERS 242

Balyaeva S.A., Syusyuka E.N.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF LABORATORY WORKSHOP AT THE STAGE OF BASIC TRAINING FOR THE MARITIME FLEET PERSONNEL 247

Banko P.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM COGNITIVE INTEREST IN CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY WHEN TEACHING LEGAL DISCIPLINES 251

Zelenkov G.A., Tomilin A.N.
MATHEMATICS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM IN FUTURE NAVIGATORS 254

Tomilina S.N., Sizov Yu.N.
PATRIOTISM AS A BASIC PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF MARINE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 257

Tuktarov R.R., Khekert E.V.
STAGES IN THE DEVELOPMENT OF MARITIME EDUCATION IN RUSSIA 262

Yablonskaya L.V.
MANAGING COGNITIVE LOAD IN THE MARINE EDUCATION PROCESS 267

Borovkov S.E.
CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PREPAREDNESS OF CADETS OF A MARINE UNIVERSITY TO COUNTER PIRATES AND TERRORISTS AT SEA 272

Filonenko V.A.
EFFECTIVENESS OF A FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING TECHNOLOGY FOR MARITIME UNIVERSITY CADETS THROUGH ENGLISH-MEDIUM PROFESSIONAL DISCIPLINES 277

Aynur Saydu
INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN: INSTITUTIONAL ACHIEVEMENTS AND UNRESOLVED ASYMMETRIES 281

Petrusevich A.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CONVERTING A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCIES INTO SYMBOLIC CAPITAL 284

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Sun Qiuhua, Fang Xinyao
ANALYSIS OF TRANSLATION STRATEGIES FOR RUSSIAN NEWS INTO CHINESE IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIFFERENCES 289

Abdullina L.R.
PHONETIC AND MORPHOLOGICAL ADAPTATION OF ZABOLOTNYE TATAR OIKONYMS IN WRITTEN SOURCES (17TH–21ST CENTURIES) 292

Wang Zeyu, Xue Xiwen
FEATURES AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN SLAVIC LITERARY CRITICISM IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL LITERARY PROCESS 295

Goncharova L.M., Seliverstova E.A.
FORMATION OF A UNIVERSITY'S COMMUNICATIVE IMAGE IN THE MEDIA SPACE: STRATEGIES AND FUNCTIONS 299

Du Jiaoyue
DIFFICULTIES IN CHINESE STUDENTS' ACQUISITION OF RUSSIAN VERBS OF MOTION AND METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM 303

Lappo M.A.
COMBINATORIAL EXTENSIONS OF MEANING AS A MARKER OF A TEXT'S SEMANTIC DOMINANCE 305

Ling Cheng
SEPARATION AND INTEGRATION: SEMIOTIC MODELS IN THE ADVERTISING OF CHINESE GOODS IN RUSSIAN-LANGUAGE AND CHINESE-LANGUAGE INTERNET DISCOURSES 308

Malinovskaia T.N.
FEATURES OF THE IDIOSTYLE OF A.S. PUSHKIN AND K.N. BATYUSHKOV IN THE ASPECT OF TEXT-DERIVATIONAL ANALYSIS 311

Ondar M.V.
THE PLOT AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE TUVAN HEROIC TALE "ALDAY-BUUCHU" 313

Pudova O.A.
LEXICAL MARKERS IN WORKING WITH TEXT WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: LEGAL DISCOURSE 317

Rebrina L.N.
NEOLOGICAL REPRESENTATION OF URBAN GARDENING AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON WITHIN THE FRAMEWORK OF AN ECOLOGICAL TURN....319

Fan Xiaomei
NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT "HUMAN BEING" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW....324

Filatova E.A.
RECREATION OF NARRATOR'S VERBAL PORTRAIT IN DOCUMENTARY AUDIOVISUAL TRANSLATION....328

Khantakova V.M., Shvetsova S.V.
EVALUABILITY AS A COGNITIVE MECHANISM FOR SHAPING AGRONOMIC DISCOURSE....331

Cui Qianqian
ANALYSIS OF THE RUSSIAN-CHINESE CORPUS OF MEASUREMENT UNITS: GRAMMATICAL MODELS AND TRANSLATION CORRESPONDENCES....335

Sharypina T.A.
"IPHIGENIA IN TAURIS" BY GOETHE AND THE GERMANY THEATRE IN THE "NACHWENDE" EPOCH....339

Yao Song
PRAGMATIC SHIFTS IN TRANSLATING BUDDHIST CULTURE-SPECIFIC ITEMS IN CHINESE-RUSSIAN DIPLOMATIC DISCOURSE: A PARALLEL CORPUS STUDY....343

Karpukhina V.N., Kikhtev N.S.
DISCURSIVE PRACTICES OF DIGITAL AGGRESSION BY THE RUSSIANS AGAINST THEIR COMPATRIOTS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF NEGATIVE COMMENTS ON THE "VKONTAKTE" SOCIAL NETWORK....345

Konovalenko Yu.V.
STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF QUESTIONS WITH NON-PROTOTYPICAL STRUCTURE IN "HARRY POTTER AND SORCERER'S STONE" BY J. ROWLING....348

Cherkasova I.P.
THE AXIOLOGICAL SYSTEM OF ANIMATION DISCOURSE....351

Zhang Yuqi
EXISTENTIAL MOTIFS IN THE PROSE OF A.P. CHEKHOV: "A BORING STORY" AND "WARD NO. 6"....354

Zhao R.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PROMOTIONAL METADISCURSIVE MARKERS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC JOURNAL ARTICLES....358

Chu Shuxia
NON-CRITICAL APPROACH TO NATIVE LANGUAGE: HISTORY, MODERNITY, PROBLEMS....361

Lebedeva N.S., Zinkovskaya A.V.
METAPHORS OF HUMAN-NATURE INTERACTION IN THE CHILDREN'S LITERATURE....365

Koshkarova N.N.
INDIA'S BRICS CHAIRMANSHIP: LINGUISTIC MECHANISMS OF GEOPOLITICAL EVENT'S REPRESENTATION IN RUSSIAN MEDIA....370

Khaliullina A.G.
MAN AND BEAST IN AIDAR ZAKIEV'S PROSE: THE ANIMALISTIC CODE AS A PRINCIPLE OF WORLD MODELLING....373

Chen Longjia
CHINESE IMAGES IN V.O. PELEVIN'S NOVEL "CHAPAYEV AND PUSTOTA"....376

Xu Yuwei
DIGITAL SINO-RUSSIAN LANGUAGE CONTACT AND THE TRANSFORMATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A SYSTEMIC MODEL AND LINGUODIDACTIC PERSPECTIVES....379

Petryanina O.V., Revina E.V.
THE ILLOCUTIONARY-PRAGMATIC POTENTIAL OF HEADLINES IN GERMAN INVESTMENT RECOMMENDATION TEXTS....382

Su Xing
REPRESENTATION OF CHINESE LEGAL CONCEPTS IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE CIVIL CODE OF THE PRC: A CORPUS-LINGUISTIC ANALYSIS....386

Tian Tingting
LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN PAREMIAS REPRESENTING THE CONCEPT OF "LABOUR"....390

Liu Yue
LEXICAL AND PRAGMATIC MEANS OF REPRESENTING RUSSIAN-CHINESE COOPERATION WITHIN THE BELT AND ROAD INITIATIVE IN RUSSIAN-LANGUAGE DIGITAL MEDIA DISCOURSE....393

Tarasova O.D.
PECULIARITIES OF FOREIGN INCLUSIONS FUNCTIONING IN PRINCE HARRY'S MEMOIRS "SPARE"....397

Rudenko T.I.
THE WAYS OF TRANSLATION SOCIO-POLITICAL REALITIES INTO ENGLISH, NOMINATING TITLES, DEGREES AND FORMS OF ADDRESS IN THE TRANSLATIONS OF ANTON CHEKHOV'S PLAY "UNCLE VANYA"....400

Fedosenko E.V.
THE ZOONYMIC CODE OF RUSSIAN SUPERSTITIONS: FROM AN ASSOCIATIVE FEATURE TO A CULTURAL SCENARIO....404

Tarmaeva V.I., Boldonova I.S., Imikhelova S.S.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF LOVE IN RUSSIAN-LANGUAGE LITERARY DISCOURSE....407

Shuyskaya Yu.V., Dalidchik E.G.
THE "LATIN CODE" IN THE TITULAR COMPLEX AND TEXTS OF VYACHESLAV IVANOV'S "ROMAN SONNETS"....412

Valyulina E.V.
THE RELATIONSHIP BETWEEN TRADITIONAL AND NEW MEDIA TEXTS AS PART OF A FUNDAMENTAL TRANSFORMATION OF DATA TRANSMISSION METHODS....416

Anikina A.A.
THE SEMANTIC EVOLUTION OF THE TERM "DESIGN"....420

Guslyakova A.V.
ENGLISH-LANGUAGE LONGREADES: FUNCTIONAL AND STYLISTIC EVOLUTION OF THE MEDIA NARRATION....422

Kurbanova Z.G.
ART AS A LIFE-AFFIRMATING SYMBOL IN POLINA DIBIROVA'S NOVEL "ORNAMENT ON MY PALM"....426

Cheng Peiyu
THE LINGUOCULTUROLOGICAL FIELD OF THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN-CHINESE OFFICIAL POLITICAL DISCOURSE: FORMULAIC EXPRESSIONS AS LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF LINGUOCUL TUREMES....429

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