

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9 2025 (СЕНТЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

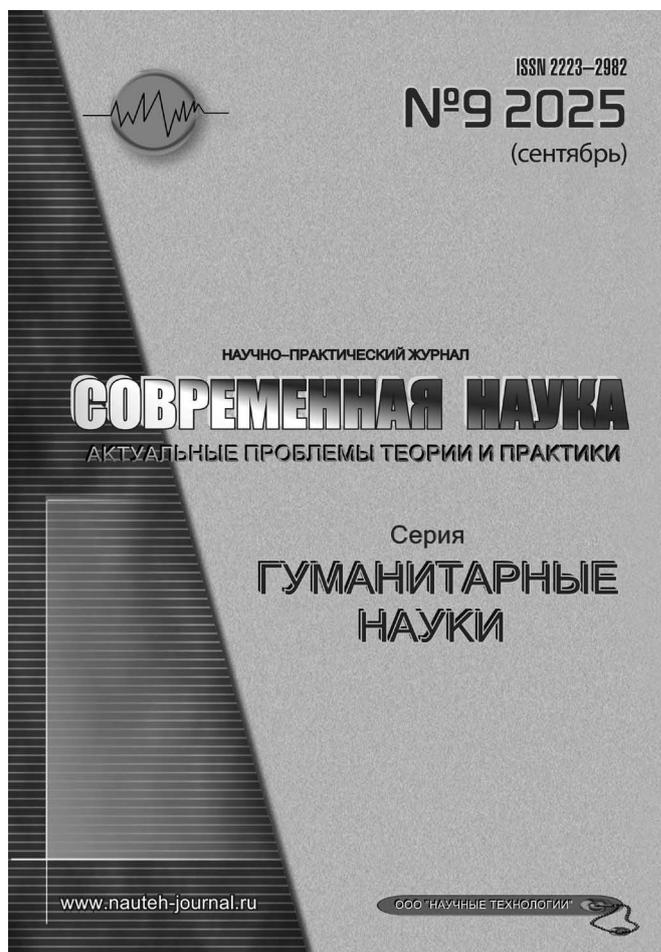
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №9 (сентябрь) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 11.09.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ
им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент,
Дагестанский государственный медицинский университет
Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ

История

Беляева Л.Э. – У истоков студенческой науки: Кружок электриков электромеханического факультета Санкт-Петербургского (Ленинградского) политехнического (индустриального) института (1909–1952)
Beliaeva L. – At the origins of student science: Circle of Electricians of the Electromechanical Faculty of the St. Petersburg (Leningrad) Polytechnic (Industrial) Institute (1909–1936) 7

Поспелов Д.В. – Мыс Бараний Лоб (Κρυὸ Μέρωλον) в античных источниках
Pospelov D. – Cape Ram Broad (Κρυὸ Μέρωλον) in ancient sources 14

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху) – Формирование и особенности тайских редакций Палийского канона: от рукописей к цифровым корпусам в контексте современных источниковедческих технологий
Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu) – Formation and characteristics of Thai editions of the Pali canon: from manuscripts to digital corpora in the context of modern source-critical technologies 19

Фазлиахметов И.Э. – 9-й Оренбургский полк на защите юго-западной границы Российской империи в 20-30-е гг. XIX в.
Fazliahmetov I. – 9th Orenburg Regiment in the defense of the southwestern part of the Russian Empire's border in the 1820s–1830s 29

Педагогика

Абрамова И.В., Надорова А.А. – Организация и результаты исследования речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта
Abramova I., Nadorova A. – Organization and results of the study of speech development of students with intellectual disabilities 34

Акимова Н.В. – Формирование умений письменной речи на иностранном языке с использованием чат-бота Creative Helper
Akimova N. – Building foreign language writing skills using Creative Helper chat-bot 40

Антипов О.В., Суханова Е.Ю., Гежа Р.В. – Анализ развития беговой культуры в России
Antipov O., Sukhanova E., Gezha R. – Analysis of the development of running culture in Russia 45

Ващенко Д.Г. – Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к обучению профессионально-ориентированного языка
Vashchenko D. – Pedagogical conditions for the formation of students' value attitude to learning a professionally oriented language 49

Ежова Н.И. – Формирование функциональной грамотности у обучающихся в процессе выполнения лабораторных и практических работ по биологии
Yezhova N. – Formation of functional literacy in students during laboratory and practical work in biology 55

Карелина Н.А. – Методы и приемы профессионального воспитания студентов техникума в контексте цифровизации образовательной среды: роль искусственного интеллекта
Karelina N. – Methods and techniques of professional education of college students in the context of digitalization of the educational environment: the role of artificial intelligence 61

Карпеченко А.С., Нечаева О.А., Коржуева Е.В. – Практическая подготовка будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями
Karpechenko A., Nechayeva O., Korzhueva E. – Practical training of future teachers to work with children with special educational needs 68

Круг А.Е. – Возможности внедрения принципов пропедевтики в школьном образовании: на примере английского языка <i>Krug A.</i> – Possibilities of introducing the principles of propaedeutics in school education: on the example of the English language. 74	Рябова Е.О. – Теоретический аспект педагогической экспертизы дополнительного образования взрослых <i>Ryabova E.</i> – The theoretical aspect of the pedagogical expertise of additional adult education 102
Кускашев Д.В., Демина Н.А., Кутумова О.Ю., Рахинский Д.В. – К вопросу о методологическом обеспечении проектной деятельности <i>Kuskashev D., Demina N., Kutumova O., Rakhinsky D.</i> – On the question of methodological support of social-project activities 79	Салманова И.З. – Модель научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза <i>Salmanova I.</i> – Model of research culture of students at a pedagogical university 106
Левицкая И.А., Семенкова Т.Н. – Институционально-педагогические условия совершенствования стратегий взаимодействия организаций в системе формирования социальной ответственности <i>Levitskaya I., Semenkova T.</i> – Institutional and pedagogical conditions for improving strategies for interaction between organizations in the system of social responsibility formation. 82	Сафонов К.Б. – Социокультурное пространство высшего учебного заведения <i>Safonov K.</i> – Sociocultural space of A higher education institution 117
Лукашов Д.Р. – Современные педагогические приемы обучения в области хореографического искусства: опыт российских хореографических училищ <i>Lukashov D.</i> – Modern pedagogical methods of teaching in the field of choreographic art: the experience of Russian choreographic schools 88	Скопа В.А. – Социально-культурная парадигма образования: ключ к межкультурному взаимопониманию <i>Skopa V.</i> – Socio-cultural paradigm of education: the key to intercultural understanding. 120
Панов М.В., Сакович Н.Е., Панова Т.В. – Методы и средства преподавания физики в рамках среднего профессионального образования <i>Panov M., Sakovich N., Panova T.</i> – Methods and means of teaching physics in the framework of secondary vocational education. 93	Степанов В.И., Степанова Н.В. – Национальная образовательная политика Индии 2020 и ее роль в обеспечении равного доступа к качественному образованию всех студентов <i>Stepanov V., Stepanova N.</i> – National Education Policy of India 2020 and its role in ensuring equal access to quality education for all students 125
Подорожко И.В. – Применение языковых задач как условие развития умений делового письма у студентов вузов <i>Podorozhko I.</i> – The use of language tasks as a condition for the development of business writing skills among university students. 99	Танцура Т.А. – Развитие самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе <i>Tantsura T.</i> – Development of students' independence in the process of teaching a foreign language at a university 129
	Тепликов О.В. – Педагогическое моделирование персонифицированной образовательной среды для выработки профессиональной межкультурной компетентности студентов <i>Teplikov O.</i> – Pedagogical modeling of a personalized educational environment for developing students' professional intercultural competence. 134

- Чан Сяоюе** – Особенности семантизации лексики портретных описаний в китайской аудитории
Chang Xiaoyue – Features of semantization of vocabulary of portrait descriptions in the Chinese audience141
- Чжу Сянчэн** – Стандарты подготовки медиадизайнеров в Китае и России в процессе исторического развития
Zhu Xiangcheng – Standards for training media designers in China and Russia in the process of historical development.148
- Шерман М.И.** – Инновационные средства медиапедагогика как фактор формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов
Sherman M. – Innovative means of media pedagogy as a factor in forming civic identity of students at pedagogical universities153
- Шкитронов М.Е.** – Возможности внедрения обучающего искусственного интеллекта в практику проведения учений подразделений пожарной охраны
Shkitronov M. – Possibilities of introducing training artificial intelligence into the practice of conducting exercises of fire protection units159
- ФИЛОЛОГИЯ
- Александрикова Л.Г.** – О микроструктуре русского и китайского тематических фразеологических словарей
Aleksandrikova L. – On the microstructure of Russian and Chinese thematic phraseological dictionaries165
- Атанов А.А., Зверева О.Ю.** – Нормы науки и философия Аристотеля. парадоксы языковой выраженности
Atanov A., Zvereva O. – Norms of science and philosophy of Aristotle. paradoxes of linguistic expression171
- Васильев Д.О., Гурьянов И.О.** – Лексический портрет современных отечественных сериалов: количественный анализ
Vasilev D., Guryanov I. – Lexical portrait of contemporary Russian tv series: a quantitative analysis177
- Глебова А.В.** – Стереотипы маскулинности на рубеже веков (на материале пословиц-трансформов)
Glebova A. – Stereotypes of masculinity at the turn of the century (based on transformed proverbs)182
- Дьяченко Т.А.** – Фоностилистика русских поэтических текстов эпохи «бездвременья» (на примере стихотворения Константина Бальмонта «Ручей (с восточного)»)
Dyachenko T. – Phonostylistics of the Russian poetic texts of the "age of timelessness" (on the example of a poem "The Stream (from the orient)" by Konstantin Balmont)187
- Замятина А.О.** – Фразеологизмы с семантикой цвета: русско-испанский словарь соответствий
Zamyatina A. – Phraseological units with color semantics: a Russian-Spanish dictionary of equivalents190
- Картавых Р.И.** – Новые электронные материалы по языку эпохи Мэйдзи: корпус японского журнала «Мэйроку дзасси»
Kartavykh R. – New Electronic Materials on Meiji Period Language: The Corpus of the Japanese Journal Meiroku Zasshi194
- Логина Е.Ю.** – Функционирование единиц со значением неопределенно большого количества в текстах Библии
Loginova E. – Functioning of units with an undefined large number value in bible texts200
- Мацегора М.В.** – Гуманность в онтологической, социально-культурной и лингвистической проекциях
Matsegora M. – Humanity in ontological, socio-cultural, and linguistic projections206

Нагорнов М.И. – Передача эмоций посредством слов-цветообозначений в экологических статьях на английском и испанском языках <i>Nagornov M.</i> – The transmission of emotions through color words in environmental articles in English and Spanish.....213	<i>Song Dannuo, Isakova I.</i> – Qin Keqing and Helen Kuraghina: a comparative analysis of the images of heroines in the novels of Cao Xueqin and Leo Tolstoy258
Панина Т.И. – Лингвокультурологические особенности устойчивых выражений с соматическим компонентом кровь в английском и удмуртском языках <i>Panina T.</i> – Linguistic and cultural features of set phrases with the word blood in English and Udmurt languages222	Трегубова Ю.А., Лаврищева Е.В. – Англицизмы в русскоязычном спортивном дискурсе (на материале сферы «фигурное катание») <i>Tregubova Y., Lavrisheva E.</i> – English borrowings in Russian-speaking sports discourse (on the material of the sphere "figure skating")263
Пильщикова О.А. – Теория семантических ролей сквозь призму судебного дискурса (на материале испанского и русского языков) <i>Pilshchikova O.</i> – Semantic role theory through the lens of judicial discourse: a study based on Spanish and Russian materials.....227	Устова М.А., Батчаева К.Х. – Дистрибутивные характеристики уступительных высказываний в английском и кабардино-черкесском языках <i>Ustova M., Batchaeva K.</i> – Distributive characteristics of concessional statements in English and kabardino-circassian languages268
Плотникова Е.А., Пирогова М.Н., Валеева Д.Б., Ландаге М.С. – Символическая интерпретация концепта «вода» в романе А. Вергезе «Завет воды» <i>Plotnikova E., Pirogova M., Valeeva D., Landage M.</i> – Symbolic interpretation of the concept "water" in A. Vergese's novel "The covenant of water".....234	Федотова А.М. – Структура номинализации в корейском языке <i>Fedotova A.</i> – The structure of nominalizations in Korean272
Сабанова О.Д. – «Свой» — «чужой», говорящий — адресат: языковые средства конструирования перспективы в романе «Это я — Эдичка» Эдуарда Лимонова (на фоне англоязычного перевода) <i>Sabanova O.</i> – "Own" and "alien", "The speaker" and "The addressee": linguistic means of perspective construction in Eduard Limonov's novel "It's me — Eddie" (against the English translation)240	Холодняк Г.В. – Концептуализация 'руки' в арабской и русской паремииологии: сравнительный анализ соматического кода <i>Kholodniak G.</i> – Conceptualization of the 'hand' in Arabic and Russian paremiology: a comparative analysis of the somatic code.276
Собянина В.А. – Языковые стратегии и языковые средства воздействия в немецкоязычной рекламе косметических брендов <i>Sobyanina V.</i> – Language strategies and language means of influence in German-language advertising of cosmetic brands.....251	Чэн Ижань – Анализ когнитивных метафорических моделей с пространственной семантикой в русском песенном жанре <i>Cheng Yizhan</i> – Analysis of cognitive metaphorical models with spatial semantics in the Russian song genre.....280
Сун Даньно, Исакова И.Н. – Цинь Кэцин и Элен Курагина: сопоставительный анализ образов героинь романов Цао Сюэциня и Льва Толстого	Шабардина С.В. – Особенности терминологии сферы имущественного права Англии <i>Shabardina S.</i> – Features of terminology in the field of property law in England.....289
	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....293
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....295

У ИСТОКОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ: КРУЖОК ЭЛЕКТРИКОВ ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО (ЛЕНИНГРАДСКОГО) ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО (ИНДУСТРИАЛЬНОГО) ИНСТИТУТА (1909–1952)

Беляева Лидия Эдгаровна

Аспирант, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский
политехнический университет Петра Великого»

Lidia-ot@yandex.ru

**AT THE ORIGINS OF STUDENT SCIENCE:
CIRCLE OF ELECTRICIANS OF
THE ELECTROMECHANICAL FACULTY
OF THE ST. PETERSBURG (LENINGRAD)
POLYTECHNIC (INDUSTRIAL) INSTITUTE
(1909-1936)**

L. Beliaeva

Summary: The article is devoted to the history of the scientific student association, the Circle of Electricians, established in 1909 on the basis of the Faculty of Electromechanics of the St. Petersburg Polytechnic Institute. The emergence of the Polytechnic Institute in St. Petersburg was dictated by the need for industrial modernization of the country by new graduates. Scientists, professors, as well as technologists and engineers who have proven themselves to be good specialists in production were invited to teach at the institute. The training program included lectures, laboratory classes, and industrial practice. At their leisure, students could participate in sports and creative clubs, of which several dozen were registered at the institute. But scientific student associations played a special role. One of these was the Electricians' Circle at the Electromechanical department. In the following years, many participants made a significant contribution to the development of electrical engineering and attached great importance to their involvement in the circle.

Keywords: circle of electricians, Charter of the circle of electricians, St. Petersburg Polytechnic Institute, Leningrad Polytechnic Institute, student scientific circle, M.A. Chatelain, electrical engineering.

Аннотация: Статья посвящена истории научного студенческого объединения – Кружка электриков, созданного в 1909 г. на базе электромеханического факультета Санкт-Петербургского политехнического института.

Возникновение политехнического института в Санкт-Петербурге было продиктовано необходимостью промышленной модернизации страны силами новых выпускников. К преподаванию в институте были приглашены ученые, профессора, а также технологи и инженеры, зарекомендовавшие себя хорошими специалистами на производствах. Программа обучения включала лекции, лабораторные занятия, практику на производствах. На досуге студенты могли участвовать в спортивных и творческих объединениях – кружках, которых было зарегистрировано в институте несколько десятков. Но особую роль сыграли научные студенческие объединения. Одним из таких стал Кружок электриков при электромеханическом отделении. Многие участники в последующие годы внесли значительный вклад в развитие электротехники и придавали большое значение своей причастности к кружку.

Ключевые слова: кружок электриков, Устав кружка электриков, Санкт-Петербургский политехнический институт, Ленинградский политехнический институт, студенческий научный кружок, М.А. Шателен, электротехника.

Научно-техническая студенческая организация при Электромеханическом Отделении Санкт-Петербургского политехнического института «Кружок электриков» была основана в 1909 году [5, С.1]. Кружок электриков сыграл существенную роль в деле подготовки инженерно-научных кадров в России, в становлении многих советских ученых-электротехников. Об этом говорят документы, выявленные нами в Санкт-Петербургском филиале Архива РАН, Цен-

тральном государственном архиве историко-политических документов Санкт-Петербурга и в фондах музея Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого¹. В 1982 г. в музей истории Санкт-Петербургского политехнического института были переданы документы из личного фонда электротехника М.В. Кравченко, в том числе, Устав кружка электриков, документы, отражающие его текущую деятельность, групповые фотографии, отмеченные как «собrania кружка

¹ Автор выражает благодарность сотрудникам Музея истории СПбПУ В.Ю. Климову, М.С. Завьяловой, Т.И. Межовой за помощь в поиске материалов для данной статьи.

электриков».

В России практика самоорганизации ученых сложилась уже в середине XIX в. Появившиеся тогда Русское техническое общество, Русское физическое общество, Русское географическое общество и др. быстро приобрели социально-экономическое значение. Преподаватели-политехники (например, М.А. Шателен) передавали опыт участия в таких объединениях, создавая условия для возникновения студенческого научного сообщества.

В исследованиях по истории Петербургского / Петроградского политехнического института Кружок электриков лишь упоминается, но его роли уделено немного внимания [9, 18, 19]. В справочниках по политехническому институту 1911 г. и 1914 г. научные кружки не указаны, хотя отмечены литературный, музыкальный, шахматный, воздухоплавательный, кружок спортсменов и парусного спорта [16, 17]. Можно предположить, что информация о студенческих кружках не считалась необходимой для абитуриентов, поэтому носила характер лишь привлекательного штриха. Но иногда можно встретить конкретные факты: «Участники студенческого кружка электриков сумели предотвратить предполагавшееся в 1924 г. из-за нехватки приборов сокращение лабораторных занятий. Их собственными силами “приборы извлекались с лабораторного кладбища и ремонтировались”. В итоге пропускная способность основных лабораторий факультета была увеличена вдвое» [3, С.21].

При трансформации системы образования в после-революционный период кружок электриков, оставаясь студенческим научным (некоммерческим) внутрифакультетским объединением, сохранил свою особую роль и продолжал функционировать согласно задачам, записанным в Уставе. Устав кружка электриков - студентов Политехнического института электромеханического факультета, был утвержден в заседании Совета института 25 ноября 1909 г. Кружок создавался для общения студентов «на научной почве» и пополнения получаемого в институте специального образования. Такая цель, как «распространение знаний и сведений, относящихся к науке и технике» была характерна для научных сообществ. А цель «приискание для членов Кружка мест для летних практических занятий и заработков» отражала наличие проблемы, решение которой требовало объединения усилий. Для достижения поставленных целей Кружок электриков имел право устраивать для своих членов собеседования, лекции; составлять библиотеку из книг, журналов и чертежей, собирать коллекции; организовывать на общем основании экскурсии на заводы, на установки и т.п.; издавать на общем основании книги и сборники, оригинальные и переводные, периодические и непериодические; приискивать для членов Кружка вакансии для летней практики, а также работы, носящие научный или технический характер (проекты,

исследования и т.п.). Стать членом Кружка мог каждый студент СПбПИ, как электромеханического отделения, так и другого, в обязанность вменялось «поддерживать на должной высоте звание члена Кружка Электриков», содействовать развитию и правильному ходу деятельности сообщества [13].

Чтобы стать *действительным* членом кружка, необходимо было пробыть не менее месяца членом-сопернователем и получить рекомендации не менее трех членов-учредителей или действительных членов Кружка. *Членами-учредителями* кружка, согласно Уставу, являлись студенты, присутствовавшие на первом организационном собрании 15 ноября 1909г. и подписавшие его Устав: Л. Уманский, С. Пржибильский, Н. Юшков, М. Кравченко, М. Битов, С. Ястребов, Б. Луговской, Н. Васильев, А. Чайковский, В. Корзинин, Н. Малышев, Н. Смелов, Л. Пиотровский, В. Абрютин [13]. Большинство из них связало свою жизнь с электротехникой. *Членом-сопернователем* мог быть любой студент Петербургского политехнического института, внесший установленный членский взнос. *Почетными членами* становились профессора, преподаватели и студенты института, оказавшие особые услуги Кружку. Так, в 1923 г. почетным членом Кружка был избран М.А. Шателен (выдающийся ученый электротехник, много лет возглавлявший электромеханическое отделение ППИ) [20, С. 3], а в 1926 г. В.В. Скобельцын – бессменный заведующий кафедрой физики (с открытия института в 1902 г. до расформирования в 1930 г), один из организаторов политехнического института [2, С. 29, 40].

Формальное участие в Кружке не допускалось: «Общее Собрание Кружка имеет право исключать из Кружка тех сочленов, дальнейшее пребывание которых в составе Кружка признается Собранием нежелательным» [13]. Также Устав регламентировал порядок присутствия на его заседаниях: на открытых – все студенты и преподаватели института, на закрытых – только члены кружка и специально приглашенные Правлением лица.

Кружок существовал на средства, состоявшие из членских взносов, доходов от изданий, лекций, рефератов и т.п., пожертвований, субсидий и случайных поступлений. Собрания кружка, согласно Уставу, должны были проходить не реже одного раза в месяц. На собраниях зачитывались доклады, проходили обсуждения других актуальных вопросов – организационных, дисциплинарных.

В 1913 году состоялась публикация первого выпуска докладов кружка. Во вступительной статье отмечалось, что кружок создан для помощи студентам в деле подготовки к самостоятельно научной и технической деятельности, к «будущему участию в технических инженерных общественных организациях» [5, С. 1].

Правление кружка задумывалось о дальнейшем пути развития: остаться немногочисленным сообществом, где поддерживается широкая самостоятельность его членов, или пойти по пути других аналогичных обществ и «заручиться шумным успехом благодаря приглашению ряда лекторов из профессорской среды». Был выбран первый путь, способствовавший развитию максимальной научно-технической самостоятельности своих участников, ограничившись докладчиками из своей студенческой среды. Правление выражало надежду, что Кружок создаст ту живую и тесную внутреннюю преемственность, которая позволит выполнить задачи и цели, намеченные учредителями [5]. Среди авторов в первом выпуске были студенты-учредители: М.В. Кравченко, Л.А. Уманский, Л.М. Пиотровский, а также В.С. Шайкин, И.Ф. Коровин, Л.И. Фольварков, М.Л. Цуккерман, Н.Н. Васильев, Н.Н. Пономарев.

Строгая процедура вступления в члены Кружка включала рекомендации и баллотировку, что должно было исключить членство безответственных студентов. На собрании в 1912 году кружковцы обсуждали причины недобросовестного отношения к учебе (заказы на подготовку курсовых работ) и искали пути устранения этой проблемы. Дебаты сопровождалась статистическими данными, обзором по ситуации в других вузах, ссылками на мнения профессоров института [5, С. 179–189].

Завершался первый выпуск извлечением из протокола заседания Кружка 3 октября 1912 г.: М.А. Шателен по приглашению кружковцев делал доклад об истории электромеханического факультета Петербургского политехнического института и перспективах электротехники. Он говорил о необходимости электрификации железных дорог, заводов, рудников, распространении электричества в городском хозяйстве – для освещения, водопровода и канализации. Своими впечатлениями поделились инженер-электрик А.А. Горев, профессора Б.А. Бахметев, И.В. Мещерский, С.Н. Усатый, В.Ф. Миткевич. В конце прозвучали слова студента Л.А. Уманского (один из учредителей Кружка): «Россия нуждалась в росте электротехники, а ускорить ее развитие могли русские электрики» [5, С. 200]. Мы видим, что вместе с заявленной самостоятельностью студентов, кружок электриков пользовался мощной поддержкой влиятельных профессоров, умевших направить интерес студентов на путь дальнейшего развития электротехники на благо России.

Деятельность кружка не ограничивалась собраниями и докладами. Созданное при кружке "Экскурсионное Бюро" организовало посещение ряда заводов – Путиловского, Балтийского Судостроительного, «Людвиг Нобель», Фiltro-Озонной станции, крейсера «Новик», Палаты Мер и Весов. В экскурсиях приняли участие около 150 студентов (не только участники кружка) [6, С. 223]. Тогда же, в 1913 году, была образована анкетная комис-

сия для получения информации о предстоящих затруднениях при трудоустройстве и «пополнении пробелов» [15]. Административных ресурсов института, судя по этой инициативе, не хватало для организации подходящей практики для всех студентов, поэтому члены кружка взяли вопрос получения производственного опыта под свой контроль. Правление кружка так объясняло необходимость участия в анкетировании: «Организация Электромеханического отделения, открытого только 10 лет тому назад, далеко не закончена, и предполагаются еще многие изменения, сообразно требованиям жизни. Ваше мнение, гг. инженеры, учитывающее действительные, реальные условия, должно иметь большую ценность» [15]. Участники Кружка осознавали свою роль в будущем страны: «инженеры новой формации, выпускаемые Электромеханическим Отделением, заняли новое место в техническом мире». Сбор данных и обработка результатов анкетирования – «единственный источник практических сведений и опыта, с которыми молодой инженер выходит в жизнь» [14]. Доклад о работе анкетной комиссии представил Н.Н. Васильев – один из учредителей кружка. Доклад вызвал большой интерес, обсуждался на собрании студентами и профессорами, был опубликован в следующем выпуске в 1914 г. В основу доклада легли результаты обработки 150 анкет [6, С. 147–221]. Во втором выпуске приняли участие своими статьями учредители кружка – М.В. Кравченко, Л.А. Уманский, Н.Н. Юшков, а также студенты Н.Ф. Минорский, И.Ф. Коровин, В.М. Иоффе, С.А. Куккель, Н.Н. Пономарев, В.А. Шевалин [6]. К октябрю 1913 г. в кружке состояло 58 действительных членов, и 18 членов-соревнователей [6, С. 223]. В заключительной статье от имени Правления читаем: «Оставаясь верным своим основным принципам, Кружок намерен и впредь развивать широкую самостоятельность своих членов. <...> Кружок, представляя собой организацию непрерывно пополняемую молодыми силами, стремится с другой стороны не терять связи со своими членами, уходящими в инженерную работу, и можно надеяться, что вступив ныне в пятый год своего существования Кружок будет продолжать и развивать далее свою деятельность, служа для товарищеского обмена мыслями и для подготовки к будущей общественно-технической деятельности» [6, С. 224]. то есть члены кружка заинтересованы в поддержании связи с выпускниками электромеханического факультета, которые, со своей стороны, сохраняли свою причастность к кружку.

На фотографии из личного фонда С.Я. Кравченко (одного из учредителей кружка), подписанной «Заседание кружка электриков Санкт-Петербургского политехнического института, 1912-1917», мы видим заполненную аудиторию – число присутствующих на снимке людей более ста. Среди них – профессора М.А. Шателен и В.Ф. Миткевич, учредители Кружка В.Н. Абрютин и М.В. Кравченко [12].

В 1922 году на квартире профессора В.А. Толвинского был сделан фотоснимок «Кружок электриков», на котором запечатлены академик В.Ф. Миткевич, А.М. Залесский, профессора А.В. Вульф, В.А. Толвинский, П.М. Тиходеев, Г.А. Люст, В.К. Попов, С.М. Шрейдер, П.Л. Калантаров, Л.М. Пиотровский, Л.А. Солодовников, А.Б. Лебедев, В.А. Шевалин, Е.Г. Шрамков, А.А. Сабанеев, М.П. Костенко, С.Н. Зилитинкевич [10]. Каждый из перечисленных политехников оставил заметный след в отечественной науке и промышленности. Так, В.А. Шевалин выпускник 1911 г., в 1925 г. стал профессором, с 1920 года участвовал в работах по электрификации железных дорог, всю жизнь преподавал в Ленинградском политехническом институте. П.Л. Калантаров – студент ППИ с 1909 года, в 1930 г. – профессор кафедры теоретических основ электротехники, с 1944 г. – ректор ЛПИ. А.М. Залесский – выпускник ППИ 1920 г., 1930–1939 гг. заведовал кафедрой «Передача электрической энергии», 1939–1949 гг. профессор кафедры «Электрические сети и системы». Е.Г. Шрамков – выпускник ППИ 1921 г, с 1932 г. профессор, заслуженный деятель науки и техники РСФСР, автор фундаментальных учебных пособий по курсу электрических и магнитных измерений [4]. Л.М. Пиотровский – советский ученый электротехник, автор работ в области электрических машин. В.К. Попов – окончил ЛПИ в 1921, 1934 г. – профессор, под его руководством разрабатывались проекты оборудования Кузнецкого и Магнитогорского металлургического комбината, завода «Запорожсталь». И этот список можно продолжить.

Закономерностью выглядит трансформация научно-студенческого кружка в объединение выпускников института (преподавателей и профессоров), продолжавших дело развития электротехники. Перспективы развития описывал в 1912 г. М.А. Шателен на заседании кружка [5, С. 190]. Не фигурируя в уставных документах, М.А. Шателен, занимавший долгое время должность декана электромеханического факультета, безусловно, определял направление развития и качество научно-образовательного процесса, а также деятельность Кружка электриков. Идея поддержания связи между выпускниками содержится в материалах уже упоминавшейся анкетной комиссии 1913 года.

После революции кружок электриков оставался действующим научным объединением в структуре электромеханического факультета: расширялось поле научного охвата, росло количество участников. Задачи развития новых отраслей технических наук в России, поставленные в начале века и подхваченные политехниками, отвечали планам советского государства по электрификации и индустриализации, только к научным задачам добавились задачи социального переустройства: «из 16 членов Правления <Кружка электриков> надо, чтобы 8 было члены партии и комсомола» [23]. В 1925 году кружок электриков насчитывал 135 членов, из них членов

РКП/б/ 50 человек, членов РЛКСМ – 39 человек. На собрании 8 октября 1925 г. говорилось о необходимости «вовлечь партийцев и комсомольцев в работу кружка» [22]. Бюро Партгруппы РКБ(б) отмечало «важность, которую приобретает работа кружка в данный момент в связи с расширением масштаба работы и привлечением профессуры к сотрудничеству со студентами в кружке. Необходимо заострить внимание на общественной стороне, политической линии и на углублении чисто научной основы в работе» [24]. Так кружок постепенно встраивался в систему контроля за инженерными кадрами: «вневузовская культура на заводах должна быть централизована в культсекции кружка. Общественная сторона в работе требует массового привлечения чл.партии и КСМ к участию в кружке, а посему считать обязательным вхождение в кружок для научной работы студ. коммунистов <...>. причем работа в кружке должна засчитываться в счет общественной работы» [24].

Опыт поиска практики силами кружковцев был перенесен из дореволюционного периода в советский: «В нынешнем году мы имеем возможность отправить 120 человек со старших курсов на производство, что является известным нашим достижением» [22]. Ресурсы Кружка были задействованы для налаживания учебного процесса: «секция (учебно-воспитательной секции Кружка – Л.Б.), обладая многими недостатками и ошибками, все же сумела наладить работу акпомощи (академической помощи – Л.Б.) и теперь в целом ряде групп имеются консультации по разным предметам. Кроме того, проводятся занятия с отдельными товарищами» [21]. Обсуждался партгруппой вопрос об «усугублении влияния фракции в Кружке ввиду вхождения в Правление представителей профессуры и преподавателей. Это влияние будет достаточным при условии вовлечения в работу кружка возможно большего количества участников партии и комсомольцев». Партсобрание определяло так направления деятельности Кружка: «организационный вопрос, вовлечение младших курсов в работу кружка и углубление научной общественной работы Кружка» [25]. Старосты групп периодически докладывали на заседаниях Бюро партгруппы об успеваемости и о ходе учебного процесса: «Была экскурсия по Институту. В кружок электриков записались все (32 человека – Л.Б.) активно участвуют двое» [25]. В другом докладе читаем: «Вся группа записалась в кружок электриков и в научно-технический кружок. В этот период экскурсий не было, т.к. кружок электриков в этом отношении работу начал недавно» [26].

К 1925 году Кружок электриков занял прочное место в новой системе советского образования. Из 150 человек комсомольцев общественной работой в кружках и семинариях Кружка Электриков заняты 78 человек [27].

В те же годы старшее поколение кружка пожина-

ло научные плоды своего многолетнего труда. Ярким свидетельством успеха служит подборка статей, написанных участниками Кружка и опубликованных в журнале «Электричество» в 1920–1925 гг., а впоследствии собранных в подарочный том «Труды научного электротехнического кружка профессоров и преподавателей электромеханического факультета Ленинградского Политехнического Института имени М.И. Калинина 1921–1926», преподнесенный «Дорогому Михаилу Андреевичу Шателену от «Кружка» 31 марта 1927 года» [20, С. 1, 2]. В томе собрано девятью шесть статей (теоретического, экспериментального и обзорного характера) тридцати семи авторов.

Надо сказать, что журнал «Электричество» представлял собой трибуну передовой технической мысли, где публиковались новые исследования, результаты испытаний, специальные расчеты (освещения, промышленного оборудования, трансформаторов и линий электропередач), обзоры на достижения электротехники за рубежом, а также рассматривались перспективы применения электричества [8].

Статьи политехников в журнале «Электричество» могут выглядеть закономерным результатом научно-исследовательской деятельности профессором, преподавателей и студентов электромеханического факультета. Но внимания заслуживает тот факт, что участники причисляют себя к сообществу кружка электриков.

Авторами статей в указанном подарочном томе были следующие профессора и преподаватели: Акимов-Перетц Г.А., Вульф А.В., Вятских В.М., Гохберг С.М., Ефремов Д.В., Завалишин Д.А., Залесский А.М., Струнников М.Ф., Третьяк Г.Т., Зилитинкевич С.И., Иванов А.П., Иванов В.П., Калантаров П.Л., Костенко М.П., Лютер Р.А., Крапивин В.К., Лебедев А.Б., Люст Г.А., Миткевич В.Ф., Михайлов М.М., Пиотровский Л.М., Пономарев Н.Н., Попов В.К., Скобельцын Ю.В., Соколов М.В., Солодовников А.А., Тиходеев П.М., Толвинский В.А., Струнников Ф.Ф., Тхоржевский А.И., Филиппов И.Д., Хашинский В.П., Цепляев П.П., Шаров В.И. Петров Н.А., Шевалин В.А., Шрамков Е.Г. [20]. Статьи М.А. Шателена регулярно публиковались в журнале «Электричество».

ЛПИ был расформирован на несколько профильных вузов в 1930 году, и восстановлен в 1934. После серьезных организационных изменений кружок электриков продолжил свою деятельность в рамках преобразованных структур. В 1936 г под редакцией М.П. Костенко вышел Сборник трудов кружка электриков (выпускника электромеханического факультета 1918 г, участника Кружка): «прежний кружок <...> явился первой базой и платформой, на которой делались их первые доклады и сообщения. Из недр кружка вышло много инженеров, играющих в настоящее время крупнейшую роль в

электротехнической промышленной и научно-педагогической жизни страны» [7]. Спектр электротехнических специальностей расширился, появились секции: теоретической электротехники электрических машин, автоматики и телемеханики, электрооборудования промышленных предприятий. Авторами статей этого сборника были В.В. Сидельников, М.П. Костенко, Е.Д. Несговорова, С.П. Митин, А.А. Воронов, А.Р. Черневич, Л.А. Фейгин. Из семи авторов пять стали крупными учеными, некоторые связали свою жизнь с политехническим институтом. М.П. Костенко закончил ППИ в 1918 г, с 1930 г. – профессор и заведующий кафедрой электрических машин, с 1936 г. декан электромеханического факультета ЛПИ (Ленинградский индустриальный институт – название политехнического института в период с 1934–1940 гг.), с 1939 – член-корреспондент АН СССР. Е.Д. Несговорова – преподаватель электротехники и автор учебников, работала в соавторстве с другим членом кружка Л.М. Пиотровским (Учебное пособие к специальной лаборатории электрических машин, 1956; Испытание асинхронных машин: учебное пособие к лабораторным работам, 1975; Пиотровский Л.М., Васютинский С.Б., Несговорова Е.Д. Испытание электрических машин. 1960 г.). А.А. Воронов – инженер-технолог и почетный инженер-электротехник, директор Петербургского Технологического института, в советское время – участник строительства первых электрических станций в Ленинграде, член Центрального Электротехнического Совета и постоянным экспертом Волховской гидроэлектростанции, автор учебников. Л.А. Фейгин – автор учебников (Дробильные, сортировочные и транспортирующие машины: учебник, 1973 г.; Машины и оборудование для строительства и эксплуатации городских путей сообщения: Учеб. пособие для электромехан. и коммун.-строит. техникумов, 1956 г.). Вероятно, сотрудничество выпускников института разных поколений можно отнести не только на счет членства в кружке, тем не менее, нам интересно обратить внимание на соавторство М.П. Костенко (выпускник ППИ 1918 г.) и Л.М. Пиотровского (учредитель кружка в 1909 г) при написании учебника «Электрические машины» 1965.

По примеру кружка электриков, в 1935 году начали свою работу секции кружка металлургов. В начале 1936 г. «кружковцы IV курса с немалым успехом работают на производственной практике на 17 металлургических заводах Союза. Многие ведут исследовательскую работу. И мы горды тем, что дело наших рук – научно-технический кружок металлургов – служил и служит важнейшим рычагом в выполнении задач, возложенных на нас партией» [1]. Автор статьи в выпуске институтской газеты связывал успехи кружка с тем, что первыми организаторами и инициаторами были комсомольские активисты.

В 1952 состоялось пятидесятое заседания кружка ТОЭ (теоретические основы электротехники) ЛПИ им. Калинина, на котором присутствовали академик Митке-

вич В.Ф., профессора Лебединский В.К., Калантаров П.Л. и студенты [11]. Жизнь кружка электриков продолжалась.

Подводя итоги, скажем, что кружок электриков выполнял не только образовательную и организационную функции. Можно говорить и об объединяющей идее: идея общественно-технической деятельности наделяла процесс получения образования особым смыслом и причастности к историческим процессам. Если образовательная программа института обеспечивала передачу знаний и навыков в условиях лабораторий, то формат научного Кружка позволял передавать опыт другого качества – деятельность в общественно-технических обществах, поиск возможностей применения знаний и инициатив, коммуникация с предприятиями, сотрудничество в профессиональном кругу. Членство в Кружке электриков требовало от участников высокого уровня

профессиональной этики, но и повышало социальный статус кружковцев. Если в 1912 году М.А. Шателен говорил на собрании кружка о том, что ранее не было у политехников старших товарищей, которые могли бы им помогать в профессии и трудоустройстве, то многолетняя работа кружка обеспечила электротехникам качественную профессиональную среду.

В послереволюционный период Кружок электриков стал более массовым, пополнился членами партии и комсомольцами, профессиональная этика дополнилась партийной идеологией. Задачи развития электротехники как науки слились с задачами электрификации как государственной идеи, что позволяло научному объединению «Кружок электриков» оставаться востребованной научной структурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индустриальный: орган парткома, профкома, месткома, комитета ВЛКСМ и ректората Ленинградского индустриального института. — № 35 (167). — 1936.
2. Кесаманлы Ф.П. Очерки о кафедре экспериментальной физики, ее руководителях и преподавателях / Ф.П. Кесаманлы; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2010.
3. Кнорринг В.Г. История кафедры измерительных информационных технологий / В.Г. Кнорринг. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. — 259 с.
4. Кнорринг В.Г. Восемь десятилетий кафедры измерительных информационных технологий ФТК - взгляд с трех точек зрения // Информатика, телекоммуникации и управление. 2011. №6–1 (138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vosem-desyatiletij-kafedry-izmeritelnyh-informatsionnyh-tehnologiy-ftk-vzglyad-s-treh-toчек-zreniya> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Кружок электриков. Выпуск 1: сборник докладов. Санкт-Петербург, 1913. URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2/ed-3486_0000654047bv.pdf. (дата обращения: 26.06.2025).
6. Кружок электриков. Выпуск 2: сборник докладов. Санкт-Петербург, 1914 URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2/ed-3487_0000654045bv.pdf (дата обращения: 26.06.2025).
7. Ленинградский индустриальный институт. Научно-технический кружок электриков. — Сборник статей научно-технического кружка электриков [Электронный ресурс] / [отв. ред. М.П. Костенко]. — Ленинград, 1936 URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2/ed-3464_0000410419bx.pdf (дата обращения: 18.06.2025).
8. Меерович Э.А. «Журнал «Электричество» и русская электротехника в начале XX века. «Электричество», 10, 1979 года URL: https://www.booksite.ru/elektr/1979/1979_10.pdf (дата обращения: 21.06.2025).
9. Меншуткин Б.Н. История Санкт-Петербургского политехнического института (1899–1930) / Б.Н. Меншуткин; редактор-составитель биографических справок и примечаний Н.П. Шаплыгин. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. — 508 с.
10. МЛПИ-КП-291, № вх: 6/115–1981, Фотокопия «Члены кружка электриков на квартире профессора В.А. Толвинского в 1922 г.»
11. МЛПИ-КП-292, № вх: 6/116–1981, Фотокопия «Участники 50-го заседания кружка ТОЭ (теоретические основы электротехники) ЛПИ им. М.И. Калинина в 1952 г. (?)»
12. МЛПИ-КП-525, № вх: 2/16–1982, Фотокопия «Заседание кружка электриков Санкт-Петербургского политехнического института, 1912–1917».
13. МЛПИ-КП-600, Устав «Кружка электриков», 1909 г.
14. МЛПИ-КП-618, № вх: 4/28–1982, Бланк анкеты кружка электриков, 1910–1915г.
15. МЛПИ-КП-622, № вх: 5/2–1982, Письмо сопроводительное «Кружка электриков» электромеханического отделения СПбПИ императора Петра Великого к опросному листу анкеты для выпускников инженеров-электриков. 1910–1914.
16. Подробная справочная книга о С.-Петербургском политехническом институте императора Петра Великого / составил Н. И. Воротинцев. Изд. 2-е., Санкт-Петербург, 1911. URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2/ed-170_0000696951br.pdf (дата обращения: 18.06.2025)
17. Подробная справочная книга о Петроградском политехническом институте императора Петра Великого / составил Н. И. Воротинцев. Изд. 3-е. Санкт-Петербург, 1914 (Санкт-Петербург, 2014). URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2/ed-147_0000733559br.pdf (дата обращения: 12.06.2025)
18. Санкт-Петербургский политехнический институт: сборник No 2. 1958. — СПб.: Изд-во Политехи, ун-та, 2015. С. 116
19. Смелов В.А. История инженерно-строительного отделения - факультета Политехнического института. 1907–1930 гг. / В.А. Смелов; под редакцией Н.П. Шаплыгина; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. — 516 с.
20. СПбФ АРАН, Ф. 869, Оп. 2, Д.62.

21. ЦГАИПД Ф.40, Оп.1 Д.53, Л.9, об. «Протокол № 6 Общего открытого собрания фракция РКП и РЛКСМ Электромеханического факультета ЛПИ» от 16.04.1925
22. ЦГАИПД Ф.40 оп.1 Д.53 Л.14 «Протокол № 2 общего собрания партгруппы РКП/б/ и РЛКСМ электромеханического факультета ЛПИ имени М.И. Калинина» от 8.10. 1925
23. ЦГАИПД Ф.40 оп.1 Д.53 Л.22 «Протокол заседания Бюро Партгруппы Электро-механического факультета Л.П.И.» от 1.10.1925
24. ЦГАИПД Ф.40 оп.1 Д.53 Л.23 «Протокол № 2 Заседания Бюро Партгруппы Р.К.П. (б) Электро-Механического Факультета» от 8.10.1925.
25. ЦГАИПД, Ф.40 оп.1, Д.53 Л.26 «Протокол Заседанию Бюро Партгруппы Электро-Механического Ф-та» от 29 октября 1925
26. ЦГАИПД, Ф.40 оп.1, Д.53 Л.30 «Протокол № 7 Заседания Бюро Партгруппы Эл.-Мех. ф-та» от 5 ноября 1925
27. ЦГАИПД, Ф.40 оп.1 Д.53 Л.31, Протокол № 8 Заседания Бюро Партгруппы Электро механического факультета ЛПИ» от 12 ноября 1925

© Беляева Лидия Эдгаровна (Lidia-ot@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЫС БАРАНИЙ ЛОБ (ΚΡΙΟΥ ΜΕΤΩΠΟΝ) В АНТИЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ

Поспелов Дмитрий Владимирович

кандидат психологических наук, доцент,
проректор, ФГБОУ ВО Херсонский Технический
Университет, г. Геническ
p-d-v@list.ru

CAPE RAM BROAD (ΚΡΙΟΥ ΜΕΤΩΠΟΝ) IN ANCIENT SOURCES

D. Pospelov

Summary: In various ancient sources, Mys Baraniy Lob was an important trading port, as well as a cultural center that played a special role in the history of ancient civilizations. The cape, which is located on the territory of modern Crimea. The mentioned cape was in a strategically key position at the intersection of the lines of trade routes of the East and West, and provided a lively exchange of goods and products, including various ideas and cultural influences of this time. Historical analysis of Mys Baraniy Lob in ancient sources includes archaeological artifacts and monuments, ancient texts and historical evidence that allow us to understand the general significance of this place for ancient societies. In addition, amphorae, many ornaments, ceramics, and other finds that were discovered in this area indicate lively trade and cultural interaction that took place in this place in ancient times. The article presents references and references to Mys Baraniy Lob in the writings of famous Greek and Roman authors as a key trading center where people of different cultures met to conduct trade transactions and exchange information of interest. Greeks and Phoenicians, Romans and Scythians took an active part in the trading process at the cape, contributing to the special diversity of products and goods and cultural nuance. It is concluded that Mys Baraniy Lob is a place of historical, economic, and cultural development of the ancient world, as well as a key role in the development of social ties in the antiquity.

Keywords: history, ancient times, ancient sources, mentions and references, natural object, trade, routes, navigation, and navigation.

Аннотация: В различных античных источниках Мыс Бараний Лоб являлся важным торговым портом, а также культурным центром, который играл особую роль в истории древних цивилизаций. Мыс, который расположен на территории современного Крыма. Упомянутый мыс находился в стратегически ключевом положении на пересечении линий торговых маршрутов Востока и Запада, а также обеспечивал оживленный обмен товарами и изделиями, в том числе различными идеями и культурными влияниями данного времени. Исторический анализ Мыса Бараний Лоб в древних источниках включает археологических артефактов и памятников, древних текстов и исторических доказательств, которые позволяют понимать общее значение данного места для античных обществ. Кроме того, амфоры, множество украшений, предметы керамики и другие находки, которые были обнаружены на данной территории, указывают на живую торговлю и культурное взаимодействие, которое происходило в этом месте в глубокой древности. Представлены упоминания и ссылки на Мыс Бараний Лоб в писаниях известных греческих и римских авторов как ключевого торгового центра, в котором встречались люди самых разных культур для совершения торговых сделок и для обмена интересующей информацией. В процессе торговли на мысе принимали активное участие греки и финикийцы, римляне и скифы, способствуя особому разнообразию изделий и товаров и культурного оттенка. Сделан вывод о том, что Мыс Бараний Лоб является местом исторического, экономического, так и для культурного развития древнего мира, а также ключевую роль в развитии социальных связей в античности.

Ключевые слова: история, античное время, древние источники, упоминания и ссылки, природный объект, торговля, маршруты, мореплавание и судоходство.

Известный Мыс Бараний Лоб является одним из основных природных объектов древности, который играл существенную роль в мореплавании и торговых отношениях на Черном море. В течение столетий данный мыс привлекал особое внимание и интерес мореплавателей и исследователей того времени своим географическим положением [1].

«Бараний Лоб - мыс в Таврике. Плавание напрямик от Истра до Бараньего Лба занимает три дня и три ночи, а путь по суше - в два раза больше. Плавание от Бараньего лба до Пантикапея - один день и одну ночь, то есть сутки» [14, с. 195].

«Следующий по времени источник - стихотворный перипл Псевдо-Скимна, созданный во II в. до н.э. В нем встречаем следующее релевантное сообщение (Ps.

Scymn. 953–957 Müller), представляющее собой достаточно яркую зарисовку, даже не очень типичную для этого автора, который обычно сух:

А за морем, насупротив Карамбиса (καταντικρὺ δὲ Καραμβεως),

Лежит огромная, высокая...

Гора, что круто в воду обрывается (μέγιστον ἀπότομον εἰς θάλατταν ὑψηλὸν τ' ὄρος).

«Бараний Лоб» зовут ее...

Путь в ночь и день (νυκθήμερον πλοῦν) дотуда от Карамбиса.

Обратим внимание на характеристики мыса у Псевдо-Скимна. Специально повторим, что у него это огромная, высокая, круто обрывающаяся в воду гора» [14, с. 195].

В древнегреческих источниках Κρυῖο Μέτωπον:

Писатели античной Греции: Гомер и Геродот (древнегреческий историк и географ), называют Бараний Лоб как ключевой пункт навигационных маршрутов. В эпической поэме «Илиада» Гомер рассказывает о нем, как о путеводной звезде для героев, в свою очередь, Геродот в собственных сочинениях отмечает его существенную значимость для торговых отношений и межкультурного обмена с разными античными народами [2; 13].

В древнеримских источниках Κρυῖο Μέτωπον:

Римские писатели в своих работах и писаниях равным образом обращали внимание на Мыс. Древнеримский писатель-эрудит Плиний Старший в энциклопедическом сочинении античности «Естественной истории» описывает природные особенности Бараньего Лба и его ценность для Римской цивилизации. В том числе отсылки об уникальном природном мысе можно найти в трудах поздне-эллинистического астронома Клавдия Птолемея и других римских астрологов [3; 5; 13].

Предназначение Κρυῖο Μέτωπον:

Природный мыс имел принципиальное стратегическое значение для древних сообществ как главная точка на дорогах Европы в Азию по Черному морю. А географическое расположение представляло мыс как ориентир для мореплавателей и судоходства, так и центр торговых отношений и культурного общения (диалога) [4; 10].

«Этот мыс - крайняя южная точка Крымского полуострова. Но среди исследователей нет единого мнения о том, какой именно мыс имеется в виду. Одни ученые видят в нем Сарыч, другие - Ай-Тодор, третьи - Аю-Даг. Античные писатели, указывая Бараний Лоб, дают расстояния от него до близлежащих населенных пунктов. Иными словами, мыс служил точкой отсчета как хорошо приметный ориентир. Поэтому очень важно знать его точное местоположение. Отождествляемые с Бараньим Лбом мысы находятся на довольно значительном расстоянии друг от друга: от Сарыча до Ай-Тодора 33 км, а от последнего до Аю-Дага еще 22 км. При сложившейся ситуации стало необходимым определить точное местоположение мыса Бараний Лоб. Для этого рассмотрим в первую очередь сведения древних авторов о нем» [14, с. 195].

Реализация поставленной цели указывает на решение поставленных задач:

- исследовать ссылки и античную информацию о мысе в древних писаниях (древнеримских и древнегреческих);
- проанализировать исторические элементы, в которых обозначается Бараний Лоб;

- выявить значение природного мыса в мореплавании, судоходстве и торговых отношениях древнего мира;
- установить связи данного географического объекта с различными регионами и народами античности;
- оценить степень важности природного объекта для культурного взаимодействия в древности.

В контексте данного исследования используется комплексный теоретический метод, который объединяет методы исторического анализа, географического анализа и культурологического, в том числе. Теоретическая база исследования основывается на понимании роли природно-исторических объектов в развитии культурных контактов, торговых отношений и политических взаимосвязей в древнем мире [6].

«Этим вопросом почти не занимались. В сущности, скольконибудь серьезно затрагивал его только М. В. Агбунов. Он обращался к нему в нескольких своих книгах [1; 14, с. 195].

Рассмотрим успешные примеры в античных источниках:

Пример 1. Классическая поэма «Одиссея», вторая после «Илиады» (Гомер).

В поэме «Одиссея» поэт-сказитель Гомер повествует о том, что Мыс Бараний Лоб является одним из самых опасных мест на маршруте бесстрашного Одиссея. Поэт описывает данный мыс как ветреный и затрудняющий навигацию кораблей античного времени [14].

Пример 2. Книга «Истории» является историческим и прозаическим первым полностью сохранившимся произведением в европейской литературе (Геродот) [9].

Древнегреческий историк Геродот в прозаических «Историях» описывает Мыс как значимую точку на пути следования торговых грузовых судов с Египта в направлении Греции. Историк упоминает природное место, в котором море становится чрезвычайно опасным из-за сильных штормов.

Пример 3. Древнеримский писатель-эрудит Гай Плиний Старший, «Естественная история» [8].

В своем крупнейшем энциклопедическом произведении «Естественная история» Гай Плиний ссылается на Мыс, как место, в котором встречаются разнообразные виды морских обитателей, упоминает богатство фауны в водах Черного моря.

Пример 4. Сочинение в семнадцати книгах «Геогра-

фия» об античной географической науке периода эллинизма (Страбон) [15].

В сочинениях «Географии» античный историк древней Греции Страбон упоминает Бараний Лоб, как ключевой ориентир для пловцов по морю, отмечая как его географическое положение, так и определяющее значение для торговых отношений и судоходства [15].

Указанные выше примеры демонстрируют, что природный объект (мыс) был знаменит и являлся важным для античных греков и древних римлян как опорная точка на торговых морских путях и сообщениях, как объект, представляющий опасность из-за географического расположения.

Пример 5. Древнегреческий философ и естествоиспытатель Стратон из Лампсака, упоминает его (мыс) в своих писаниях неоднократно, описывая смертельно опасным местом для навигации, ввиду сильных ветров и штормовых волн.

Пример 6. Труд «Руководство по географии», содержащий перечень пунктов с указанием их географических координат.

В своем труде древнегреческий ученый Клавдий Птолемей, обращает внимание читательской аудитории на Мыс, как на одну из географических координат навигации, которая конкретно указывает на определенное значение для мореплавателей [7; 12].

Пример 7. Естественно-научное сочинение «Метеорология» Аристотеля.

Аристотель в своем труде излагает учение о четырех первоэлементах (вода, огонь, воздух, земля) и обозначает Бараний Лоб сквозь призму исследования природных феноменов и климата в данном античном регионе.

Пример 8. Античный путеводитель «Описание Эллады» Павсания [9].

Павсаний, древнегреческий писатель и географ, в своем труде «Описание Эллады» представляет путеводитель по наиболее достопримечательным памятникам Древней Греции, включая описания и легенды (мифы), где говорится о мысе, как об одном из географических объектов среди рассматриваемых античных регионов.

Данные примеры дополняют предыдущие ссылки и демонстрируют особую значимость природного объекта, как ключевого местоположения на морских линиях (направлениях) и объекта исследования для ученых античности и историков, а также географов [15].

Проведение эксперимента античных документов на примере Мыса Бараний Лоб

I. Ход эксперимента:

- в ходе исторического изучения Мыса Бараний Лоб был проведен исследовательский эксперимент, который направлен на современную реконструкцию торговых линий и навигационных маршрутов, которые связаны с данным регионом;
- применяя соответствующие данные из древних документов, археологические артефакты и самые актуальные географические карты, была разработана определенная модель торговых направлений, которые проходят Мыс Бараний Лоб;
- данный эксперимент позволит лучше осознать значение природного Мыса как в торговых отношениях, так и в культурном взаимодействии античных цивилизаций.

II. Участники торговых отношений данного природного объекта в древних документах:

- участники торговых отношений Финикийцы были главными торговцами в античном регионе, рассматриваемом в исследовании, которые знаменитыми своими морскими торговыми направлениями и созданными колониями в Средиземноморье своего времени;
- греческие торговцы аналогично участвовали в торговых отношениях через данный торговый объект, которые основывали свои колонии на Черноморском побережье и контактировали с местными жителями;
- скифы были знамениты своими конными войсками и уровнем культуры, Указанные местные народы играли основополагающую роль в обороте товаров данной географической локации;
- в исторический период Римской империи, мыс продолжал являться отправной точкой для торговых отношений Востока с Западом, который привлекал древнеримских купцов.

Исследование выбранных участников и значения Мыса Бараний Лоб в древних документах способствует пониманию существенной значимости данного региона для торговых отношений, культурных диалогов и сотрудничества разных цивилизаций в античности.

Результаты проведенного эксперимента показали следующее. Исследование древних источников и археологических находок позволило восстановить торговые направления, которые проходили через данный маршрут. Данный регион являлся важным узлом на торговых морских сообщениях античности.

Данный природный объект играл значимую роль в торговых отношениях с разными античными цивилиза-

циями, как например, финикийцы и древние греки, а также скифы и древние римляне. Данный регион был востребованным место положением, для обмена и продажи товаров, изделий и культурных связей [10; 11].

Анализ позволил лучше понимать взаимодействие разного рода культурных групп (сообществ) на Мысе. Торговая деятельность способствовала как обмену идеями, так и технологиями, предметами искусства между античными народами.

Результаты данного исследования продемонстрировали, в том числе и экономическую роль природного объекта, как центра торговых отношений и пересечения морских торговых линий. Данный регион стимулировал развитие экономического сектора и культурного диалога в античное время.

Гипотеза данного исследования может состоять в следующем: природный объект Бараний Лоб играл ключевую роль, как в мореплавании, так и в торговых отношениях и межкультурном диалоге в древнем мире, который обеспечивал взаимосвязь между разными территориями и способствовал развитию культурного сотрудничества и обмену всеми видами товаров и изделий.

Исследование ссылок о Мысе, в древних источниках того времени, позволяет глубоко осознать важность данного географического природного объекта, для античных цивилизаций. Во времена античности объект играл ключевую роль, не только, как морской узел, но и как основная точка пересечения на торговых морских маршрутах Средиземноморского региона. Исторические упоминания о мысе, в трудах Геродота, Птолемея и других авторов доказывают географическое местополо-

жение.

Античные источники обращают внимание на существующие опасности, которые связаны с данным местоположением, как ураганные ветры, штормовые волны и сложный морской климат, определяя мыс, как вызова для морских навигаторов. Тем не менее, стратегическое расположение мыса привлекало внимание античных ученых, историков и географов в античную эпоху.

Анализ указаний на Мыс в древних писаниях позволяет понимать его роль для мореходства и торговой деятельности в античное время, а также отметить интерес к данной территории, со стороны античных ученых, что подчеркивает важную составляющую специфических особенностей при исследовании истории и культуры древних цивилизаций мира.

Изучение перспектив природного объекта в древних упоминаниях открывает увлекательные особенности и значимость данного географического объекта для античных цивилизаций. В античную эпоху мыс и его стратегическое местоположение на перекрестке морских торговых путей Средиземноморья является не только опорной точкой для мореплавателей и навигации в открытом море, а также имеет основную экономическую роль.

Таким образом, перспективы дальнейших исследований мыса, в древних источниках, определяются для исследования и понимания значения данного местоположения, в античных цивилизациях, как на влияние торговли, так и на культурный диалог и научные открытия античной эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агбунов М.В. Загадки Понта Эвксинского. От Истра к Бараньему Лбу. URL: <http://history.niv.ru/doc/agbunov-riddles-pontus-euxinus/riddles-pontus-euxinus-2.htm> (дата обращения: 01.07.2024).
2. Арутюнова Ю.В. «Перипл обитаемого моря» Псевдо-Скилака как исторический источник / Ю.В. Арутюнова, В.В. Кропотов // Потемкинские чтения: сборник материалов VII Всероссийской научной конференции с международным участием: в 2 т., Севастополь, 26–28 октября 2023 года. Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2023. С. 31–34.
3. Аркас З. Сравнительная таблица эллинских поселений по Эвксинскому Понту Безымянного автора... ЗООИД. 1853. Т. 3. С. 144–145.
4. Гайдукевич В.Ф. О путях прохождения древнегреческих кораблей в Понте Эвксинском. КСИА. 1969. № 116. С. 11–19.
5. Дьяков В.Н. Таврика в эпоху римской оккупации. УЗ МГПИ им. В.И. Ленина. 1942. Т. 38. №. 1. С. 63.
6. Зубарев В.Г. Историческая география Северного Причерноморья по данным античной письменной традиции. URL: <https://www.dissercat.com/content/istoricheskaya-geografiya-severnogo-prichernomor'ya-po-dannym-antichnoi-pismennoi-traditsii> (дата обращения: 01.07.2024).
7. Кирилло В.П. Аю-Даг и другие свидетельства Гнева Господня / В.П. Кирилло // Stratum Plus. Археология и культурная антропология. 2021. № 6. С. 35–51.
8. Комарова А.И. Семантические разновидности метафорических терминов географии / А.И. Комарова // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2020. № 2(30). С. 44–56.
9. Комарова А.И. Образные средства в языке географических наук // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №3. С. 9–18.
10. Максимова М.И. Краткий путь через Черное море и время его освоения греческими мореходами. МИА. 1954. № 33. С. 45–57.

11. Максимова М.И. Античные города Юго-Восточного Причерноморья. М-Л., 1956. С. 145–148.
12. Новое поселение XIV–XV вв. у западного подножья г. Аю-Даг (Южный Крым) / И.Б. Тесленко, А.В. Лысенко, В.В. Майко, С.В. Семин // История и археология Крыма. 2017. № 5. С. 242–285.
13. Скржинская М.В. «Перипл Понта Эвксинского» анонимного автора. – В кн.: Исследования по античной археологии Северного Причерноморья. Киев, 1980. С. 119.
14. Суриков И.Е. К возможной идентификации одного крымского топонима – мыса Бараний Лоб (Κριου Μετωπον) античных источников / И.Е. Суриков // Херсонесский сборник. 2021. № 22. С. 194–201.
15. Яйленко В.П. Топонимика античного Крыма // Боспорские исследования. 2017. №35. С.3-86.

© Поспелов Дмитрий Владимирович (p-d-v@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ТАЙСКИХ РЕДАКЦИЙ ПАЛИЙСКОГО КАНОНА: ОТ РУКОПИСЕЙ К ЦИФРОВЫМ КОРПУСАМ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху)

*Аспирант, Бурятский государственный университет
имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ
peter.ppj.bsu@gmail.com*

FORMATION AND CHARACTERISTICS OF THAI EDITIONS OF THE PĀLI CANON: FROM MANUSCRIPTS TO DIGITAL CORPORA IN THE CONTEXT OF MODERN SOURCE-CRITICAL TECHNOLOGIES

Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu)

Summary: This article offers a comprehensive analysis of the historical transmission of the Thai editions of the Pāli Canon of Theravāda Buddhism — from ancient oral councils ("saṅgīti") to modern digital platforms. Institutional mechanisms of textual preservation are examined, including the Buddhist councils of India, Lanka, and Siam; the creation of the "Golden Edition" under King Rama I; the first printed Pāli edition in 1893; and dual Pāli-Thai series by MCU and MBU. Special attention is given to online resources presenting suttas in Pāli, Thai, romanized transcription, and English. The study also considers: 1) ancient manuscripts in Lanna and Khom scripts; 2) Pāli texts first typed in Thai script; 3) modern Thai translations and commentaries.

The methodology integrates textology, source criticism, cultural studies, digital linguistics, and comparative philology. Scientific novelty lies in conceptualizing Thai versions of the Canon as a unified "living corpus" connecting manuscript, print, and digital layers. A typology of three editorial levels is proposed, reflecting the dynamic "crown ↔ sangha ↔ text" relationship. Inter-order competition is reinterpreted as internal peer review. A two-step model is proposed for Russian Buddhology: using the Thai Pāli corpus followed by terminology calibration via translations. It is argued that digital integration of Thai-Pāli scripts and morphological tools enables cross-canonical comparison with Sinhalese, Tibetan, Chinese, and other versions.

Keywords: Thai Tipitaka, Pali Canon, Buddhism, Theravada, Thailand, Sanghayana, Sangiti, Textology, Source Studies, Religious Studies, Buddhology.

Аннотация: Статья посвящена комплексному анализу исторической трансляции тайских редакций Палийского канона Тхеравады — от устных соборов («сангити») до современных цифровых платформ. Выделены институциональные механизмы передачи текста: буддийские соборы Индии, Ланки и Сиам; создание «Золотой версии» при Раме I; первое типографское издание (1893); серии университета Махачулашудралонгкорнраджавидьялая (MCU) и Махамакута (MBU). Особое внимание уделено веб-ресурсам с палийским, тайским, романизированным и английским представлением сутт. Также анализируются: 1) рукописи на ланна и ххом; 2) палийские тексты на тайском шрифте; 3) современные переводы и комментарии.

Методология сочетает текстологию, источниковедение, культурологию, цифровую лингвистику и сравнительную филологию.

Новизна: тайские редакции показаны как единый «живой массив», объединяющий рукописные, печатные и цифровые слои. Выделены три уровня редактирования, отражающие связь «корона ↔ сангха ↔ текст». Конкуренция орденов трансформируется в форму внутреннего рецензирования. Предложена модель для российской буддологии: использование тайского палийского корпуса с последующей калибровкой по переводам. Аргументируется, что цифровая интеграция палийско-тайской графики и морфологии открывает возможности для межканонического сопоставления.

Ключевые слова: тайская Типитака, Палийский канон, буддизм, Тхеравада, Таиланд, сангхаяна, сангити, текстология, источниковедение, религиоведение, буддология.

Введение

Данная статья посвящена исследованию исторических и текстологических оснований формирования тайской версии Палийского канона, более известного в буддийской традиции под названием Типитака (пали *Tipiṭaka*). Тайская Типитака представляет со-

бой результат многовековых трансформаций священного корпуса, унаследованного от индийской и ланкийской буддийской культур; в процессе адаптации он обрел ряд уникальных черт, отражающих своеобразие культурного кода, политического устройства и религиозной практики Королевства Таиланд.

Палийский канон в западной и российской науке на протяжении полутора столетий изучался преимущественно в плоскости переводов и филологических комментариев. Западная академическая традиция накопила внушительный корпус переводов на европейские языки, восходящий к первым публикациям Д.Д. Гогерли для Королевского азиатского общества (Royal Asiatic Society) [7] и к англо-палийскому словарю Р.Ц. Чайлдерса [22]. Законоположателем систематического исследования канона стало семейство Рис-Дэвидсов; организовав Общество палийских текстов (Pali Text Society), Т.У. и К.А.Ф. Рис-Дэвидсы инициировали публикацию критических изданий и переводов Винаи, сутт и абхидхаммических трактатов [20–21; 23–25], что определило облик западной тхеравадской буддологии.

В России пионером палийских исследований был И.П. Минаев, по праву считающийся основателем отечественной индологической школы [4–5]. Однако российская буддология традиционно фокусировалась на тибето- и монголыязычных регионах, тех, что граничат с Бурятией, Калмыкией и Тувой. Лишь эпизодически внимание обращалось к Тхераваде: так, перевод «Дхаммапады» под редакцией В.Н. Топорова [3] и его дальнейшие работы [6] обозначили интерес, который, впрочем, не вылился в систематическое изучение палийского канона.

Тем временем в англоязычном мире исследования, посвященные именно тайской редакции Типитаки, остаются единичными, а на русском языке и вовсе отсутствуют. Публикации касаются, как правило, общих вопросов принятия Тхеравады в Сиаме, тогда как комплексного анализа текстологических особенностей тайского корпуса практически нет.

В самом Таиланде действует развитая буддийская академическая школа: университеты «Махамакут» и «Махачулалонгкорнраджавидьялая» регулярно издают переводные версии Типитаки и сопровождающие их комментарии. Издания под эгидой Департамента по делам религий [8–10], университетские серии [13; 15–18] и иные ведомственные публикации представляют для исследователя ценнейший массив материалов: в них содержится хроника буддийских соборов, методики сравнительных чтений, данные об эволюции орфографии и о политической поддержке редакционных проектов. Эти тексты, написанные на тайском и пали, остаются труднодоступными для зарубежного ученого, что и обуславливает актуальность предлагаемого исследования.

Актуальность работы определяется четырьмя группами факторов. Во-первых, социальная значимость: буддизм школы Тхеравады, основанный на Палийском каноне, занимает в Таиланде особое место, будучи опорой нравственных норм и одним из столпов национальной

идентичности, хотя формально не закреплен как государственная религия. Во-вторых, научная востребованность: традиционная буддология Запада и России долгое время концентрировалась либо на переводах с пали, либо на изучении северных махаянских форм, тогда как рецепция канона в Юго-Восточной Азии освещена фрагментарно. Тайская Типитака, вмещающая локальные редакционные правки и комментарии, демонстрирует, как канонический текст адаптируется к историческим условиям и монаршему покровительству. В-третьих, пробел в отечественной академической традиции: внимание российских ученых к Тхераваде остается эпизодическим, а тайская линия эволюции канона практически не описана, что ограничивает сравнительное религиоведческое источниковедение. Наконец, междисциплинарный потенциал: синтез историко-аналитического, текстологического и культурологического подходов позволяет выявить механизмы трансформации сакрального текста в новой среде.

Целью данной статьи является комплексный анализ формирования, текстологической передачи и сохранения Палийского канона (Типитаки) в Таиланде. Особое внимание уделено выявлению исторических этапов его эволюции, а также изучению роли монашеской общины и тайской монархии в становлении специфических редакций священного корпуса, отражающих культурные, социально-политические и религиозные особенности страны. Важным моментом является также демонстрация потенциала тайских источников и переводов для расширения методологических возможностей российской буддологии и сравнительного источниковедения.

Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**:

- проследить предпосылки возникновения канона, акцентируя роль ранних буддийских соборов (сангити) как ключевого механизма его устной фиксации и передачи;
- описать исторический путь текстов Типитаки из Индии через Шри-Ланку в Сиама, выделив значимые социально-политические факторы, обусловившие сохранность и адаптацию корпуса;
- реконструировать хронологию формирования тайской Типитаки на основе материалов местных соборов (сангити), от собрания при короле Тилокарате (1477) до современной редакции при короле Раме IX (1985–1987), и оценить вклад каждого этапа в унификацию и распространение канона;
- исследовать роль переводов на тайский язык и внедрения типографской печати в популяризации палийских текстов, подчеркивая их влияние на расширение аудитории и демократизацию религиозного образования;
- раскрыть, как процессы формирования и редакции тайской Типитаки повлияли на развитие со-

временной тхеравадской буддийской традиции Таиланда и ее интеграцию в международное религиозное пространство;

- обосновать перспективы использования результатов работы в российской буддологии, включая возможность корректировки и уточнения палийской терминологии, а также сравнительного изучения тайского корпуса с другими региональными версиями Палийского канона.

Объектом исследования выступает тайская Типитака как специфическая редакция Палийского канона и как культурно-исторический феномен. **Предмет** исследования образуют исторические условия, методики сохранения, редакционные изменения и переводческие практики, сформировавшие облик тайского канона на разных этапах его развития.

Научная новизна работы заключается в том, что тайские редакции Палийского канона впервые представлены в российском академическом источниковедении как целостный текстуальный комплекс, охватывающий рукописную традицию, печатные издания и современные цифровые ресурсы. Особый акцент сделан на уникальной роли монашеских соборов (сангити) и института королевского покровительства, которые обеспечили непрерывность, унификацию и популяризацию Типитаки в Таиланде на протяжении нескольких столетий. В статье предложена трехуровневая модель корпуса, включающая древние рукописи на письмах, Ланны и Кхома, палийские тексты, набранные тайским шрифтом, и национальные переводы с комментариями, что позволяет системно соотносить исторические, филологические и культурологические аспекты. Также впервые обоснована перспектива интеграции тайского канона в российское академическое пространство как полноценной альтернативы англоязычным изданиям, обеспечивающей более точную терминологию и культурный контекст. Предлагаемый подход существенно обогащает методологический арсенал российского источниковедения, открывая новые горизонты сравнительного изучения буддийских текстов и формируя базу для дальнейших исследований в области цифровых гуманитарных технологий.

Обзор литературы

Источниковая база исследования истории формирования и особенностей тайской Типитаки складывается из четырех тематических пластов, каждый из которых выполняет собственную функцию в реконструкции событий.

Первый пласт образует классическая палийская экзегеза. Ключевым текстом выступает «Самантапасадика»

Буддагхосы (нач. V в.), содержащая систематическое изложение сведений о первых буддийских соборах и порядке передачи Виная-питаки. В работе используется академическое издание Буддийского Университета «Махамакут», снабженное критическим аппаратом и подробными ссылками на рукописную традицию [16, с. 23–102].

Второй пласт составляют тайские хроники и современные синтезы, задающие региональную оптику анализа. Прежде всего это труд Сомдет Пхра Ванарата «Sangkityawong: Chronicles of the Recitation of the Dhamma and Vinaya» (1923), а также монография С. Пуньяанупхапа (2011). Указанные работы фиксируют особенности тайского счета соборов-сангити и освещают исторические обстоятельства канонических ревизий на Шри-Ланке, которые в сиамской традиции рассматриваются как непосредственное продолжение «всеобщих» соборов [19; 27].

Третий пласт представлен официальными документами: королевскими указами, протоколами комитетов Сангхи и публикациями «Royal Thai Government Gazette». Эти материалы позволяют точно датировать решения о созыве соборов, подтверждают государственную поддержку издательских начинаний и фиксируют нормативно-правовой статус отдельных редакций канона [1].

Четвертый пласт образуют собственно печатные издания Типитаки и ее переводов, отражающие эволюцию текста внутри Таиланда. Исследование опирается на следующие репрезентативные серии: первое полное тайское издание Департамента по делам религий (1957), его расширенную четвертую редакцию в сорока пяти томах (1982), юбилейное издание Буддийского Университета «Махамакут» к 200-летию династии Чакри (1982), а также академические выпуски Университета «Махачулачулонгкорнражавидьялая» (1992; 2017) [8; 10; 11–12; 14–15].

Сочетание классической палийской комментарийной традиции, тайских хроник, нормативных актов и эволюционирующих печатных редакций образует надежную и методологически разноплановую основу для анализа исторического становления тайской Типитаки.

Методология

Ввиду сложности и многоплановости изучаемого явления методология исследования основывается на сочетании нескольких научных подходов:

1. **Историко-аналитический метод:** Позволяет рассмотреть процесс формирования и передачи канона в динамике. Этот подход применяется при анализе письменных источников, связанных с историей буддийских соборов (сангити), а также королевской и монашеской поддержкой текстологических проектов в Таиланде.

2. **Текстологический анализ:** Ключевой инструмент для сопоставления различных редакций Типитаки (например, «Золотой версии» при Раме I, печатных изданий при Раме V и др.), а также для выявления редакторских вставок, различий в структуре и составе текстов.

3. **Источниковедческий подход:** Предполагает критический анализ первичных источников (рукописи на пальмовых листьях, указы из Королевской газеты Таиланда (Royal Thai Government Gazette), отчеты соборов, архивные материалы), оценку их аутентичности, репрезентативности и значимости. Особое внимание уделяется официальным изданиям тайской Типитаки, выпущенным под покровительством монархов или государственных учреждений.

4. **Культурологический и социологический методы:** Исследуются социально-политические факторы, которые влияли на процесс редакции канона: роль монархов, государственная поддержка буддизма, соперничество или взаимодействие школ (Маха Никая и Дхаммаюттика Никая), а также влияние внешней политики Таиланда в разные исторические периоды (включая дипломатические контакты с Россией, Великобританией и Францией).

Результаты

Предпосылки формирования и передачи Палийского канона

Формирование буддийской Типитаки исторически опиралось на устную традицию, возникшую благодаря запоминанию и коллективной декламации (сангити). Ведущими хранителями раннего канонического корпуса выступали ближайшие ученики Будды: достойные Ананда, Упали, Сона Кутиканна и Махакассапа. Именно достойный Ананда отличался феноменальной памятью и являлся основным хранителем буддхавачаны (слов Будды), тогда как достойный Упали сосредоточился на Виная-питаке, а достойный Сона Кутиканна на устной передаче текстов [18, с. 369, 396–397; 19, с. 4]. Решающий вклад внес достойный Махакассапа, инициировавший разделение учений на две части — Дхамму и Винаю, что стало фундаментом для последующей письменной фиксации канона [17, с. 500–509]. Дальнейшая эволюция устного корпуса (Индия → Шри-Ланка) привела к созданию письменных списков на пали, которые стали официальным корпусом школы Тхеравады.

Понятие «сангити» (saṅgīti, также сангхаяна) означает «совместное песнопение» и подразумевает коллективное чтение и обсуждение текстов. Этот механизм позволил ранней буддийской общине вырабатывать единый корпус канона, исключая или корректируя спорные

элементы [26, с. 416–419]. Сангити сохраняли и укрепляли традицию, адаптируя тексты к новым историческим условиям и препятствуя расхождениям в толкованиях. Сам Будда упоминал важность подобной коллективной рецитации для поддержания единства сангхи [13, с. 138].

Важно отметить, что при всем многообразии источников тайская историография главным образом опирается на два авторитетных труда: комментарий «Самантапасадика» к Виная-питаке и хронику Сомдет Пхра Ванарата «Sangkitiyawong: Chronicles of the Recitation of the Dhamma and Vinaya» [16, с. 23–102; 27]. В настоящей статье даты проведения буддийских соборов (сангити) в Индии и на Шри-Ланке приводятся одновременно в двух вариантах, оба из которых выражены через систему BCE/CE. Первая версия отражает традиционную тайскую хронологию, в которой париниббана Будды датируется 543 годом до н. э.; вторая опирается на международный академический консенсус и переносит это событие примерно на 60–80 лет вперед (то есть к ≈ 483 до н. э.).

Такой подход позволяет читателям легко заметить разницу в датировках без необходимости вдаваться в подробности ее происхождения, поскольку главной целью статьи является не обсуждение хронологических споров, а демонстрация последовательного развития и формирования тайской версии Типитаки. При этом стоит подчеркнуть, что тайское понятие «сангити» охватывает не только основные индийско-ланкийские соборы, признаваемые всей традицией Тхеравады, но и все последующие значительные ревизии и редакции канонических текстов, проведенные на Шри-Ланке, в Ланне и Сиаме. В итоге тайская традиция выделяет одиннадцать соборов, в то время как западная, ланкийская и бирманская школы говорят только о шести, не учитывая некоторые поздние ревизии и переводы текстов.

Сангити в Индии

Первые три буддийских собора проходили в Индии и считаются в традиции Тхеравады ключевыми этапами формирования канона:

Первая сангити (543 / ≈ 483 до н. э., Раджагаха)

Через три месяца после париниббаны Будды, при покровительстве царя Аджатасатту (пали Ajātasattu, санскр. Аджаташатру), состоялось собрание 500 арахантов во главе с Махакассапой. Целью этого собора была устная фиксация учения Будды. Ананда декламировал Сутта-питаку, а Упали — Виная-питаку, приняв решение сохранить все правила монашеской дисциплины без изменений. Так была утверждена исходная структура канона и установлен способ его дальнейшей устной передачи [16, с. 23–58].

Вторая сангити (443 / ≈ 383 до н. э., Весали)

Ровно через сто лет после первой сангити 700 арахантов под председательством Ясы Какандакапутты и Реваты Тхеры собрались, чтобы рассмотреть «десять пунктов» — послаблений в монашеской практике, предложенных монахами из клана Ваччи. Собрание отвергло эти нововведения, подтвердив строгую приверженность Виная-питаке и предотвратив потенциальное ослабление дисциплины. Этот прецедент показал, что буддийский канон защищен не только от забвения, но и от произвольных изменений [там же, с. 61–67].

Третья сангити (309 / ≈ 250 до н. э., Паталипутта)

По инициативе императора Ашоки тысяча монахов во главе с Моггалипуттой Тиссой собрались для «очищения сангхи» от ложных и небуддийских элементов. На соборе был окончательно утвержден трактат «Катхаваттху», который вошел в состав Абхидхамма-питаки. После завершения собора Ашока отправил миссионеров в Кашмир, Гандхару, Шри-Ланку и Суваннабхуми, тем самым положив начало широкой экспансии традиции Тхеравады в Южной и Юго-Восточной Азии [там же, с. 67–102].

Важно отметить, что следующая сангити, проведенная в Кашмире по инициативе царя Канишки (около 78 н. э., по альтернативной датировке около 127 н. э.), отражала доктринальные интересы школы Сарвастивада и положила начало комментаторским текстам, связанным с ранней Махаяной. Вследствие этого тхеравадская традиция не признает ее канонической, считая, что к этому времени палийский канон уже был окончательно сформирован и закрыт.

Сангити на Шри-Ланке

Буддизм Тхеравады, принесенный на Ланку миссией Махинды Махатхеры, в тайской историографии рассматривается как естественное продолжение «всеобщих» сангити. Поэтому все последующие ревизии и переводческие проекты на острове также считаются полноценными соборами.

Четвертая сангити (307 / ≈ 250 до н. э.; Анурадхапура)

Во время царствования Деванампийатиссы арахант Махинда привел на остров миссию из Индии; по преданию, в собрании участвовали «68 000 арахантов», которые утвердили трехкорзинную структуру канона и способ ее заучивания [27, с. 75–90].

Пятая сангити (107–93 / ≈ 29–17 до н. э.; Алу-вихара, Матале)

На фоне вторжения тамиллов и голода царь Ваттага-

мани Абхая санкционировал перенос Типитаки с устной традиции на пальмовые листья; 500 монахов под руководством Раккхиты Тхеры осуществили первую письменную фиксацию канона и части аттхакатх [там же, с. 91–97].

Шестая сангити (413 / ≈ 412–434 н. э.; Анурадхапура)

Во времена царя Маханама учений Буддхагхоса переработал синхальские комментарии, создав пали-аттхакатхи (Висуддхимагга и др.). Собор не изменял канон, но снабдил его авторитетной толковательной базой [там же, с. 98–112].

Седьмая сангити (1044 / ≈ 1165–1176 н. э.; Полоннарува)

Царь Паракрамабаху I созвал более тысячи монахов под председательством Кассапы Махатхеры, чтобы «очистить и объединить» сангху. Итогом стали унификация монашеских орденов, составление свода катхикавата (kaṭṭikāvata — «правила поведения»), а также подготовка тик (ṭīkā) и анутик (anuṭīkā) — вторичных и третичных комментариев, дополнивших цепочку «канон → аттхакатха → тика» [там же, с. 113–128].

Именно эти четыре ланкийских собора, вместе с тремя индийскими, легли в основу дальнейшего распространения Тхеравады в Юго-Восточной Азии и формирования тайской редакции Типитаки.

Сангити в Таиланде: передача, сохранение и перевод

Формирование тайской Типитаки непосредственно связано с проведением пяти соборов на территории современного Таиланда, которые в тайской исторической традиции нумеруются как восьмая, девятая, десятая и одиннадцатая сангити.

Восьмая сангити (1477, королевство Ланна)

Инициирована королем Тилокаратам в Чиангмае. Основная задача — устранение ошибок, накопившихся в ходе многократного переписывания канона на пальмовых листьях. Под руководством Дхамматхин Махатхеры тексты были проверены и унифицированы, зафиксированы письмом Ланна, близким к бирманскому [19, с. 17].

Девятая сангити (1788, Бангкок, Рама I)

После падения Аюттхаи важнейшим шагом стало восстановление канона. Цель — унифицировать тексты, пострадавшие от ошибок и разрозненности. Была создана «Золотая версия Типитаки» (Чабаб Тхонгъяй), записанная

на кхмерской письменности (кхомской), чтобы сохранить точность передачи пали. Процесс длился пять месяцев, проходил в Ват Маха Тхат Ювараджарангсит [там же, с. 17–18, 29–36].

Десятая сангити (1888–1893, Бангкок, Рама V)

В 1888 году, во время правления короля Чулалонгкорна (Рама V), участники десятой сангити столкнулись с задачей спасения текстов, записанных на пальмовых листьях — хрупком и неудобном для обращения материале. Решением стало первое печатное издание Типитаки на пали, набранное тайским шрифтом. Тридцать девять томов вышли тиражом в тысячу комплектов и тем самым существенно расширили доступ читателей к канону [там же, с. 18–19, 37–41]. Работа над улучшением издания продолжилась в 1925–1930 годах, уже при короле Рама VII. Итогом стала единая 45-томная версия, объединившая опыт предыдущих публикаций и включившая исправления по старым рукописям. Полторы тысячи комплектов нового издания разошлись по монастырям и учебным заведениям, закрепив за Типитакой статус общепринятого текста [там же, с. 19–20, 42–46].

Одиннадцатая сангити (1985–1987, Бангкок, Рама IX)

Посвящена 60-летию короля Пхумипона Адульдета. Комитет из 182 монахов исправлял ранее выявленные ошибки в редакциях на палийском и тайском языках, результатом чего стали два типа изданий: 500 комплектов на пали и 2530 на тайском языке [1, с. 13–17].

Таким образом, тайские сангити обеспечили непрерывную линию сохранения канона, дополняемую внедрением новых технологий записи — от пальмовых листьев и кхмерского письма до книгопечатания тайским шрифтом. Каждый собор отражал определенный социально-политический контекст и укреплял статус буддизма как государственной религии.

Эволюция палийской версии Типитаки в Таиланде

Рукописные версии Ланны и «Золотая версия»

Первой значимой редакцией канона в Таиланде считается **рукописная версия Ланны** (1477), выполненная на пальмовых листьях с использованием специфического письма Ланна, близкого к бирманскому [29, с. 96–100]. Король Тилокарат стремился устранить искажения, что заложило основу для более поздней текстовой консолидации.

При Рама I (1788) была создана так называемая **«Золотая версия» палийской Типитаки**, включавшая 354 текста на 3686 свитках. Тексты были собраны из разных

регионов, унифицированы и тщательно переписаны на пальмовые листья с использованием кхмерской (кхомской) письменности [30, с. 56–60]. Высокий статус этой версии подтверждался тем, что оригиналы хранились в специально построенном архиве «Хо Пхра Монтиен Дхам» при Храме Изумрудного Будды (Ват Пхракэу), а копии рассылались по другим монастырям.

Печатные издания: от Рама V до наших дней

Решающим переломом для распространения Типитаки стало **первое печатное издание** канона (1893), предпринятое при короле Чулалонгкорне (Рама V) [28, с. 64–68]. За шесть лет работы под руководством Сомдет Пхра Маха Самана Чао Кром Прайя Паваресвариялонгкорн было выпущено 39 томов тиражом 1 000 комплектов. Эта версия была выполнена на палийском языке тайским шрифтом, что облегчало чтение и тиражирование, а также усиливало национальную идентичность.

Впоследствии король Рама V передал 20 комплектов этой печатной Типитаки в дар России во время коронации Николая II (1896) в качестве жеста культурной дипломатии [2]. Этот шаг подчеркнул на международной арене статус Сиам как независимого и культурно развитого государства, укрепив отношения между Россией и Сиамом.

Следующим значимым этапом стало **издание Сиамской версии Типитаки (Siam Rath)** (1925–1930), осуществленное при короле Рама VII в 45 томах [14]. Затем под покровительством короля Рама IX (Пхумипона Адульдета) был создан целый ряд дополнительных редакций и печатных выпусков, в том числе Типитака Университета Махачулалонгкорнраджавидьялая (Mahachula 1992) и регулярные переиздания к юбилеям короля (1971, 1982 и др.).

Важные переводы Палийского канона на тайский язык

Первая попытка целостного перевода канона на тайский язык относится к периоду правления Рама VIII и продолжилась при Рама IX (1940–1956), став первым полномасштабным проектом перевода Палийской Типитаки на понятный широкой аудитории тайский язык [10]. Данная «тайская Типитака» в 80 томах сыграла решающую роль в популяризации буддийского учения.

В 1971 г. была выпущена **«Королевская версия»** (45 томов), также на тайском языке. Она получила широкое распространение и неоднократно переиздавалась [8]. Буддийские университеты Махамакут (Mahamakut 1982) и Махачулалонгкорнраджавидьялая (Mahachula 2017) подготовили собственные переводы с учетом комментариев (аттхакатх) и субкомментариев, что способствовало

ло углублению богословских исследований и академического изучения палийских текстов.

Начиная с 1987 года выходила «Сангити-версия» тайской Типитаки, включавшая палийский текст в тайской транскрипции с надстрочными точками (пинду) и параллельный тайский перевод [9]. Важным этапом стало издание университетской версии **Тайской Типитаки**, подготовленной **Университетом Махачулалонгкорнрадживидьялая** (1996–1999). Данная редакция опиралась на четыре основные редакции — тайскую, шри-ланкийскую, мьянманскую и издание Pali Text Society — что позволило провести глубокий сравнительный анализ [12; 31].

Таким образом, в тайландском контексте переводческая деятельность охватывала несколько направлений: 1) популяризаторские переводы для широкой аудитории, 2) академические переводы для глубокого изучения и 3) издания с параллельными палийскими и тайскими текстами.

Итоговая роль тайской Типитаки в буддийском мире

Исторический процесс формирования тайской Типитаки отражает устойчивое покровительство королей Таиланда буддизму школы Тхеравады. Каждый правитель, начиная с Рамы I, видел в заботе о каноне важный элемент укрепления национального самосознания, поддержания духовной дисциплины и утверждения международного статуса страны. Наряду с этим монашеская община (сангха) выполняла роль хранителя и интерпретатора текстов, внося свой вклад в развитие переводов и комментариев.

С точки зрения глобального буддизма, тайская Типитака стала одним из главных представителей палийской традиции, наряду со шри-ланкийской и бирманской. Особый вклад состоит в том, что Таиланд не только сохранял ортодоксальные тексты, но и активно адаптировал их к меняющимся условиям, используя технологические инновации (книгопечатание, цифровизация) и собственные культурные ресурсы (тайский перевод). В результате канон стал широко доступен для современного читателя, а тайская редакция обрела авторитет как одна из наиболее полных и унифицированных версий Тхеравады.

Обсуждение

В ходе исследования выявились несколько важных дискуссионных и методологических моментов, требующих дальнейшего осмысления:

1. Механизм «монарх ↔ сангха» как регулятор

текстовой стабильности. Исторические данные показывают, что инициативу созыва сангити неизменно брал на себя король, — от Тилокарата до Пхумипона Адульядета. Однако монархическая протекция не была односторонней: она сопровождалась обязательством сангхи обеспечить догматическую чистоту текста. Для историка религии это создает уникальный кейс «обоюдной легитимации», где светская власть подтверждает собственную сакральность через заботу о каноне, а монашество обретает юридическую правозащиту. Вопрос о границах критики внутри такой модели остается открытым — особенно для сравнительных исследований с государствами, где буддизм отделен от государства.

2. Орденское соперничество как фактор эволюции текстологической работы. Публикация «Закона о сангхе (1902 г.) — первого правового акта Таиланда о буддийской монашеской общине — закрепила централизованную систему управления сангхой и придала Дхаммаюттика Никае юридически равноправный статус по отношению к Маха Никае. Указанная реформа установила дуальную модель тайского монашества, внутри которой позднее оформились два академических центра текстологической работы.

Буддийский университет Махамакут (MBU), представляющий Дхаммаюттика Никаю, с 1982 года переиздает 45-томный палийский корпус в орфографии государственного издания 1957 года и публикует тайский перевод храмового стиля: палийские термины практически не адаптируются, а лаконичные примечания фиксируют традиционную разбивку текста и знаки пинду.

Буддийский университет Махачулалонгкорнрадживидьялая (MCU), связанный с Маха Никаей, в 1992–1999 годах поэтапно выпустил собственный 45-томный комплект Mahachula The Tipitaka; начиная с 1996 года готовится равнообъемный тайский перевод, снабженный расширенным критическим аппаратом, включающим разночтения текста VI бирманского собора (1954–1956) и томов Pali Text Society, а язык перевода ориентирован на современные академические нормы.

Таким образом, речь идет не о двух самостоятельных канонах, а о двух редакционно-учебных линиях, обеих восходящих к реформе 1902 года: MCU акцентирует критическое сопоставление и обновленную лексику, тогда как MBU сохраняет архаичный регистр, близкий монашеской практике. Взаимные ссылки и уточнения, публикуемые обеими сериями, образуют систему перекрестной рецензии и повышают общую надежность тайской Типитаки, предоставляя российской палистике два надежных ориентира — академический и традиционный.

3. Тайская Типитака как инструмент публичной дипломатии. Начиная с реформ Рамы V, когда угроза

западной колонизации достигла апогея, сиамские монархи превратили печатную Типитаку в ключевой инструмент культурной самообороны: прекрасно отпечатанный палийский канон вручался зарубежным дворам и ученым обществам как «дар дружбы», одновременно демонстрируя, что Сиам владеет передовыми типографскими технологиями и располагает собственным, живым интеллектуальным наследием. Самый показательный эпизод — передача полного комплекта российскому императору на коронации 1896 года: преподнося священный текст в изысканном полиграфическом исполнении, Бангкок подчеркивал свою цивилизационную зрелость, сигнализируя европейским державам, что перед ними не «отсталое королевство», а культурно сложившееся государство со священной традицией, достойной уважения и равноправного дипломатического диалога.

Аналогичные дары отправлялись бирманскому двору до его аннексии, дворам Луан-Прабанга и Камбоджи, а позже — ведущим университетам Европы, тем самым превращая Типитаку в «книжного посла» и своеобразный щит против колониального давления. История этих дипломатических жестов показывает, как религиозный текст, совмещенный с техническим прогрессом, способен ослабить внешнеполитические риски и укрепить суверенитет государства, делая буддийскую культуру Сиама не объектом, а равноправным субъектом международных отношений.

4. Переводы как фактор демократизации буддийского образования и формирования религиозного сознания: Массовое издание тайских переводов канона коренным образом изменило ситуацию с доступностью учения Будды. Если раньше глубинное знание канона было прерогативой образованных монахов-палистов, то теперь появилось больше возможностей для вовлечения широкого круга верующих. Переводы на тайский язык существенно облегчили буддийское образование не только для монашеской общины, но и для мирян, желающих изучать палийские тексты самостоятельно и проводить исследования с помощью переводов и комментариев. Благодаря доступности различных интерпретаций и версий, тайские переводы стали мостом к более широкой международной научно-религиозной дискуссии и позволили расширить сферу исследований буддийского канона за пределами Таиланда.

В результате многолетних редакционных усилий и переводческой деятельности изучение Палийского канона стало доступным представителям всех социальных слоев, возрастных групп и даже различных конфессий Таиланда. Это дало возможность более глубокого понимания, сравнения и конструктивного обсуждения религиозных вопросов мирным и взаимоуважительным образом. В то же время вопрос о точности переводов и необходимости сопровождения текстов подробными

комментариями остается актуальным, поскольку некоторые части канона, особенно Абхидхамма, требуют серьезной предварительной подготовки даже при изучении их на родном языке.

5. Цифровые платформы и глобальный доступ: Современные проекты, выполняемые университетами Махидол и Махачулалонгкорнраджавидьялая совместно с монашескими фондами, радикально изменили доступ к каноническим текстам: на базе существующих изданий тайской Типитаки создана интегрированная онлайн-платформа, где нужную сутту можно мгновенно найти в полном палийском корпусе, затем одним кликом открыть ее тайский перевод, параллельную романизованную транскрипцию и, при необходимости, проверочный английский перевод. Такое решение делает исследовательский процесс одинаково удобным для тайских и зарубежных буддологов и полностью соотносится с рекомендациями, сформулированными в настоящей статье. В то же время возникает задача балансировать между сакральным статусом канона и его использованием в качестве лингвистического «корпуса данных», что требует дальнейшей этической и богословской рефлексии.

6. Перспективы для российской науки: При развитии данного направления российская буддология имеет возможность более активно интегрировать тайскую Типитаку в контекст сравнительных исследований. Сопоставление тайской редакции с тибетскими и китайскими корпусами (переводами и комментариями) позволяет выявить как универсальные, так и специфические аспекты в формировании и передаче буддийских текстов. Подобные сравнения помогают глубже понять эволюцию канона и его адаптацию к различным культурно-историческим условиям. Важно учитывать также примеры «текстологической дипломатии», раскрывающие потенциал священных текстов как инструментов культурной политики и международных отношений. Различные редакции тайской Типитаки выступают мостами между культурами и могут рассматриваться как репрезентативные источники, отражающие культурные и духовные ценности народов Азии. Эти редакции представляют интерес для широкого спектра исследований: лингвистических (анализ терминологии и текстологической преемственности), культурологических (сравнение духовных практик и традиций) и историко-политических (роль канона в укреплении национальной идентичности и религиозно-государственных связей). В совокупности рассмотренных факторов тайская Типитака предстает не как периферийная редакция Палийского канона, а как многоуровневая и динамичная текстуальная система, формирующаяся на пересечении монашеской учености, королевского патронажа и современных технологических решений. В дальнейшем изучении тайской редакции с привлечением цифровых инструментов и сравни-

тельных методик можно ожидать углубления знаний как в области буддологии, так и в более широком междисциплинарном контексте, освещающем роль сакральных текстов в жизни общества.

Заключение

Предпринятое исследование проследило всю траекторию формирования тайской Типитаки — от устной фиксации ранних сангиты до многоязычных печатных и цифровых изданий — и показало, как монашеская экспертиза, королевский патронаж и переводческие проекты совместно формируют устойчивую текстуальную экосистему. Сопоставительный анализ индийских, ланкийских и тайских соборов выявил ключевые узлы редакторской работы, включая стандартизацию текстов при короле Тилокарате (1477), создание «Золотой версии» при Раме I (1788), первое печатное издание при Раме V (1893), а также современные цифровые издания университетов MCU и MBU. Эти факты наглядно демонстрируют, как исторические обстоятельства, политические решения и технологические новшества формировали уникальный тайский корпус буддийских текстов.

Обзор печатных серий и онлайн-платформ подтвердил, что тайская Типитака активно адаптируется к новым технологическим и образовательным условиям: от рукописей на пальмовых листьях, через печатные книги с использованием тайского шрифта, до современных цифровых платформ с параллельными текстами на пали, тайском, английском языках и романизированной транскрипцией. Такая цифровизация делает работу с текстами канона удобной и эффективной не только для тайских, но и зарубежных исследователей, что отвечает современным требованиям к источниковедческим исследованиям, реализуемым в рамках тематики «Новые методы и технологии обработки исторических источников».

Основной методологический вклад статьи заключается в том, что тайская редакция Палийского канона впервые рассмотрена как динамичный «корпус источников», пригодный одновременно для историко-филологических, культурологических и междисциплинарных исследований. Предложенный в статье подход позволяет использовать тайские редакции в российской академической среде по двухступенчатой схеме работы.

В Таиланде сформировались три основные разновидности редакций Палийского канона: 1) древние рукописи на языке пали, записанные на традиционных шрифтах (например, ланна и хромское письмо); 2) печатные и цифровые издания оригинальных палийских текстов, набранные тайским шрифтом; 3) тайские переводы самого Канона и сопутствующих ему комментариев.

Работа непосредственно с палийскими текстами, набранными тайским шрифтом, предоставляет российским исследователям прямой и полноценный доступ к оригинальному корпусу южной (тхеравадской) традиции. Тайские переводы, в свою очередь, позволяют уточнить русские интерпретации, так как они максимально близки к современной буддийской практике и точно передают культурные нюансы и терминологию живой тхеравадской традиции.

На данный момент российские исследователи сильно зависят от англоязычных изданий Pali Text Society, в которых буддийские идеи иногда искажаются из-за отсутствия близости к живой практике и традициям стран Тхеравады. В этом контексте тайские переводы, созданные внутри самобытной тхеравадской среды и проверенные длительной монашеской практикой, восполняют эту лакуну, предоставляя дополнительный уровень филологической точности, отражая современную ритуальную и образовательную действительность и позволяя формировать более надежные сравнительные модели при сопоставлении с тибетскими и китайскими корпусами.

Таким образом, тайская Типитака служит не периферийным приложением, а необходимым мостом между палийскими источниками и русскоязычной буддологией. Приобщение ее редакций к академическому обороту способно существенно повысить достоверность переводов, обогатить культурные комментарии и расширить доказательную базу исследований по истории, философии и социологии буддизма. В перспективе это откроет новые горизонты для историков культуры, востоковедов-филологов и специалистов в области цифровых гуманитарных технологий, отвечая современным вызовам и методологическим требованиям источниковедения XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

- 1985 Royal Command on the Announcement of the Revision and Compilation of the Tipitaka. Royal Thai Government Gazette, 1985, Vol. 102, Part 167 A, Pp. 13–17. (на тайском яз.)
- Восток: Жизнь Будды: легенда и тексты. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://olden.rsl.ru/ru/s7/s409/2016/arzamas/buddha> (дата обращения: 07.12.2024).
- Дхаммапада / Пер. с пали, введ. и комм. В. Н. Топорова; отв. ред. Ю. Н. Перих. М.: Вост. лит., 1960. 160 с.
- Минаев И.П. Буддизм. Исследования и материалы. СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1887. 686 с.

5. Минаев И.П. Пратимокша-сутра. Буддийский служебник, изд. и перевод. СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1869. Прил. № 1 к XVI т. «Записки Императорской Академии Наук». 120 с.
6. Топоров В.Н. Семиотика культурных символов в буддийских текстах // Труды ИВ АН СССР. 1965. Т. 76. С. 123–145.
7. Daniel John Gogerly (1792–1862) // Royal Asiatic Society. URL: <http://royalasiaticsociety.org/daniel-john-gogerly-1792-1862> (дата обращения: 22.11.2024).
8. Department of Religious Affairs. Royal Thai Tipitaka. 4th ed. Bangkok: Ministry of Education. (на тайском яз.)
9. Department of Religious Affairs. Thai Tipitaka, Sangayana Edition, under royal patronage, B.E. 2530. Bangkok: Department of Religious Affairs, B.E. 2530. (на тайском яз.)
10. Department of Religious Affairs. Thai Tipitaka. Bangkok: Ministry of Education. (на тайском яз.)
11. Mahachulalongkornrajavidyalaya University. Pali Tipitaka, Mahachulathepitaka, B.E. 2500. Bangkok: MCU Publishing House, 1992. (на яз. пали)
12. Mahachulalongkornrajavidyalaya University. Thai Tipitaka, MCU Edition. Bangkok: MCU Publishing House, 1996. (на тайском яз.)
13. Mahachulalongkornrajavidyalaya University. Thai Tipitaka, MCU Edition. Volume 09: Suttanta Piṭaka, Digha Nikāya, Sīlakkhandha Vagga. Bangkok: MCU Publishing House, 2017. 468 p. (на тайском яз.)
14. Mahamakut Buddhist University. Pali Tipitaka, Siamaratthepitaka, B.E. 2525. Bangkok: MBU Publishing House, 1982. (на яз. пали)
15. Mahamakut Buddhist University. The Tipitaka and Commentary: Translated. Bangkok: MBU Publishing House, 1982. (на тайском яз.)
16. Mahamakut Buddhist University. The Tipitaka and Commentary: Translated. Volume 1: Vinaya Piṭaka, Mahāvibhanga, Part 1, Book 1. 16th ed. Bangkok: MBU Publishing House, 2022. 890 p. (на тайском яз.)
17. Mahamakut Buddhist University. The Tipitaka and Commentary: Translated. Volume 9: Vinaya Piṭaka, Cullavagga, Part 2. 16th ed. Bangkok: MBU Publishing House, 2022. 568 p. (на тайском яз.)
18. Mahamakut Buddhist University. The Tipitaka and Commentary: Translated. Volume 32: Suttanta Piṭaka, Aṅguttara Nikāya, Ekakanipāta, Part 1, Book 1. 16th ed. Bangkok: MBU Publishing House, 2022. 444 p. (на тайском яз.)
19. Panyanuphap S. The Tipitaka for the People: Abridged from the 45-Volume Pali Tipitaka. 18th ed. Bangkok: Mahamakut Buddhist University Publishing House, 2011. 820 p. (на тайском яз.)
20. Rhys Davids C.A.F. A Buddhist Manual of Psychological Ethics. London: Royal Asiatic Society, 1900. 393 p.
21. Rhys Davids C.A.F. Psalms of the Early Buddhists: I. Psalms of the sisters. London: Pali Text Society, 1909. 200 p.
22. Rhys Davids T.W., Childers, Robert Cæsar // In: Dictionary of National Biography. Vol. 10. London: Smith, Elder & Co., 1887. Pp. 248–249.
23. Rhys Davids T.W., Oldenberg H. Vinaya Texts. Part I: The Pātimokkha, The Mahāvagga I–IV. Oxford: Clarendon Press, 1881. 360 p.
24. Rhys Davids T.W., Oldenberg H. Vinaya Texts. Part II: The Mahāvagga V–X, The Kullavagga I–III. Oxford: Clarendon Press, 1882. 364 p.
25. Rhys Davids T.W., Oldenberg H. Vinaya Texts. Part III: The Kullavagga IV–XII. Oxford: Clarendon Press, 1885. 400 p.
26. Somdet Phra Buddhaghosacharya (P.A. Payutto). Dictionary of Buddhism: Compiled Edition. 34th ed. Bangkok: Thammasara, 2020. 600 p. ISBN 978-616-03-0907-8. (на тайском яз.)
27. Somdet Phra Wanrat. Sangkitiyawong: Chronicles of the Recitation of the Dhamma and Vinaya. Translated from Pali by Phra Yaa Pariyatithamathada (Phrae Tanlaksaman). Bangkok: Thai Printing House, 1923. 21, 574 p. (на тайском яз.)
28. Tipitaka (DTP). King Chulalongkorn: The Thai Script Printed Tipitaka as the Sovereignty of the Nation. Source: Journal "Yu Nai Bun", August 2015, Pp. 64–68. (на тайском яз.)
29. Tipitaka (DTP). Lanna Dhamma Script: Buddhist Literature. Journal "Yu Nai Bun", May 2016, Pp. 96–100. (на тайском яз.)
30. Tipitaka (DTP). The Scriptures of Kings: Treasures of the Nation. Journal "Yu Nai Bun", January 2014, Pp. 56–60. (на тайском яз.)
31. Udomsri Sawaeng. History of the Revision and Publication of the Pali Tipitaka and Commentaries by Mahachulalongkornrajavidyalaya University // Mahachulalongkornrajavidyalaya University [Электронный ресурс]. URL: http://oldweb.mcu.ac.th/mcutrai/menu1/menu1_12.htm (дата обращения: 07.12.2024). (на тайском яз.)

© Пхунтхасан Пхра Парон (Джаянандо Бхиккху) (peter.ppj.bsu@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

9-Й ОРЕНБУРГСКИЙ ПОЛК НА ЗАЩИТЕ ЮГО-ЗАПАДНОЙ ГРАНИЦЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 20-30-Е ГГ. XIX В.

Фазлиахметов Ильнур Эрикович

Аспирант, Уфимский Университет науки и технологий

ilnur.fazliahmetov@gmail.com

9TH ORENBURG REGIMENT IN THE DEFENSE OF THE SOUTHWESTERN PART OF THE RUSSIAN EMPIRE'S BORDER IN THE 1820S–1830S.

I. Fazliahmetov

Summary: The article analyzes the combat activities of the 9th Orenburg Cossack Regiment in the 1820s–1830s. It examines the specific tasks of the regiment and its role in key battles. Special attention is also paid to the role of the regiment commander, lieutenant Colonel I.V. Padurov. The regiment participated in the combat operations of the Russian Imperial Army during the Russo-Turkish War of 1828–1829. The Cossacks successfully combined the functions of a reconnaissance unit, a mobile strike force, and a security detachment. Of particular importance were operations to neutralize Turkish detachments that found themselves in the rear of the regular army, the organization of a cordon service system, and the subsequent provision of security for communications and other strategic facilities.

The results of the study demonstrate that the 9th Orenburg Regiment under the command of Lieutenant Colonel I.V. Padurov carried out combat operations, including organizing ambushes, conducting raids, and implementing security activities.

Keywords: 9th Orenburg Cossack Regiment, Russo-Turkish War of 1828–1829, border guard service, irregular troops, I.V. Padurov, military reconnaissance.

Аннотация: Статья посвящена анализу боевой деятельности 9-го Оренбургского казачьего полка в 20–30-е гг. XIX в. Рассмотрена специфика задач полка, его роль в ключевых сражениях. Особое внимание также уделено роли командиру полка подполковнику И.В. Падурову. Полк принял участие в боевых действиях российской императорской армии в ходе русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Казаки успешно сочетали функции разведывательного подразделения, мобильной ударной силы и подразделения охраны. Особое значение имели операции по нейтрализации турецких отрядов, оказавшихся в тылу регулярной армии, организация системы кордонной службы, а также последующее обеспечение безопасности коммуникаций и иных стратегических объектов.

Результаты исследования демонстрируют, что 9-й Оренбургский полк под командованием подполковника И.В. Падурова совершал боевые операции, включая систему засад, рейдов, а также организацию охранной деятельности.

Ключевые слова: 9-й Оренбургский казачий полк, русско-турецкая война 1828–1829 гг., кордонная служба, иррегулярные войска, Падуров И.В., военная разведка.

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью конкретного вклада оренбургского казачества в русско-турецкую войну 1828–1829 гг., а также в мероприятия по обеспечению безопасности Российской империи на юго-западной части границы.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе деятельности полка, как структурного подразделения российской армии действовавшем на юго-западном направлении, где казаки выполняли не только военные, но и административно-полицейские функции.

Методология опирается на принцип историзма и системности. В работе использованы историко-генетический метод, структурно-функциональный анализ, метод военно-исторической антропологии.

Источниковой базой послужили материалы, извлеченные из фондов Объединенного государственного архива Оренбургской области (Оренбург).

На рубеже 20–30-х гг. XIX в. Российская империя столкнулась с рядом острых проблем. Обострившиеся отношения с Османской империей привели к русско-турецкой войне 1828–1829 гг. На боевые действия, шедшие достаточно тяжело, наложилось эпидемии чумы, а впоследствии и холеры. В 1830 г. в Царстве Польском вспыхнуло восстание. Против российских войск воевали не отряды повстанцев, а хорошо вооруженная, имевшая в своих рядах офицеров и рядовых, служивших в армии Наполеона, состоявшая из кавалерии, артиллерии и пехоты польская армия. Все это потребовало мобилизации сил. Поэтому в состав армии были направлены иррегулярные войска, несшие охрану юго-восточной границы империи: башкиры, оренбургские и уральские казаки, тептяри.

Командирование иррегулярных войск с дальней границы было связано с уязвимостью юго-западного участка границы, где Османская империя при потенциальной поддержке Пруссии и Австрии могла начать внезапное

вторжение. Для парирования подобной угрозы требовались мобильные соединения, способные к оперативному развертыванию. Именно этими качествами в полной мере обладали иррегулярные формирования. Об этом сообщал в своих донесениях императору Александру I Александр Ипсиланти – будущий лидер греческого национального движения. Он, воспользовавшись сменой власти в Валахии и Молдавии в марте 1821 г., пересек р. Прут во главе отряда этеристов (участников греческой подпольной организации) и призвал местное население к восстанию против османского господства.

Примечательно, что регулярные части Российской императорской армии физически не могли обеспечить сплошное прикрытие всей пограничной линии. Они должны были быть готовыми участвовать в боевых действиях против регулярной армии. В отличие от них, иррегулярные подразделения, обладая высокой автономностью и мобильностью, могли оперативно занимать оборонительные позиции, создавая эффективный заслон против внезапных вражеских ударов и предотвращая их проникновение вглубь российской территории. Кроме того, турецкая армия имела многочисленную лёгкую конницу, противостоять которой могла только конница.

Тем не менее, необходимого числа казачьих частей в армии не было. В составе 2-й армии Дунай перешло лишь 8 казачьих полков (около 4 тыс. человек). Казаков не хватало даже для несения аванпостной службы [4, с. 62].

Из Оренбургской губернии на театр военных действий были отправлены 1-й и 2-й башкирские конные полки (от 6-го и 9-го кантонов), 4-й Уральский казачий полк, 8-й Оренбургский казачий, состоявший наполовину из казаков, и башкир и 9-й Оренбургский казачий полки. Все они были пятисотенного состава (19 офицеров, 21 урядник, 550 казаков).

Среди казачьих формирований, задействованных на юго-западном направлении, особое место занимает 9-й Оренбургский казачий полк, сменивший в 1828 г. 6-й Оренбургский казачий полк на приграничной службе. Это подразделение не только успешно выполняло кордонные обязанности, но и проявило себя в ходе боевых действий русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Значительный вклад в боевую эффективность полка внес его командир – Иван Васильевич Падуров, назначенный на эту должность 26 февраля 1828 г. Под его руководством подразделение превратилось в мобильную боевую единицу, способную решать сложные оперативные задачи.

В историографии участие 9-го Оренбургского казачьего полка нашло свое отражение в монографии Кузнецова В.А. «Иррегулярные войска Оренбургского края» [2,

с. 210–211], сочинении гвардии капитана Лукьяновича [7, с. 69], а также в трудах В.А. Ляхова [4, с. 171] и Епанчина Н.А. [1, с. 115–116].

Формирование полка осуществлялось с четкой ориентацией на предстоящий конфликт с Османской империей. Комплектование личного состава проводилось из казаков 3-го (Уфимского), 4-го (Оренбургского) и 5-го (Самарского) внутренних кантонов. Многонациональный характер подразделения, включавшего казаков из русских, татар и башкир, стал одной из его отличительных особенностей и способствовал высокой адаптивности в условиях многоэтничного приграничья [5, л. 10–13]. После завершения формирования полка подполковник Падуров провёл тщательный строевой смотр, проверив численность личного состава, состояние обмундирования и вооружения. На вооружении казаков состояли традиционные для иррегулярных частей ружья, пистолеты и сабли.

9-й Оренбургский полк с момента прибытия подчинялся графу П.Х. Витгенштейну, командующему 2-й армией. Основной задачей полка стало содержание кордонов по р. Прут и Дунай [6, л. 3].

В преддверии неизбежного военного конфликта, за два месяца до официального начала русско-турецкой войны, обе стороны активно проводили разведывательные мероприятия вдоль границы. Высокая оперативная готовность 9-го Оренбургского полка позволяла эффективно противостоять потенциальным внезапным атакам османских войск, благодаря умению организовывать засадные действия даже ограниченными силами.

После перехода русских войск через границу 25 апреля 1828 г. полк был задействован в ликвидации разрозненных турецких подразделений, оказавшихся в тылу наступающей армии. Особого внимания заслуживают боевые действия 5 мая 1828 г. у Эски-Арнаут-Лара, где казаки совместно с егерскими полками нанесли фланговый удар по противнику. В последующие недели полк успешно действовал в районе Козлуджи (17–18 мая) и Невчинской долины (25 мая), демонстрируя мобильность и тактическую гибкость.

Важную роль полк сыграл в Кулевчинском сражении 30 мая 1828 г., где участвовал в преследовании разгромленных турецких войск. В июне подразделения полка продолжили зачистку местности от остатков вражеских формирований в районе Джумая, обеспечивая безопасное продвижение основных сил к Браилову.

Параллельно с боевыми операциями казаки выполняли задачи по охране тыловых коммуникаций и прикрытию перемещений армейских корпусов, как это было 28–29 мая при сопровождении соединений генерала

Рота.

С 6 по 8 июня 1828 г. полк снова занимается поисковыми мероприятиями совместно с подразделением генерал-лейтенанта князя В.Г. Мадатова в целях нейтрализации оставшегося в тылу противника возле местечка Джумаю в ходе движения основных частей к Браилову [5, л. 14об].

С 14 по 28 июня полк в составе корпуса генерал-майора С.С. Малиновского вёл поисковые мероприятия отрезанных от основных сил турецких частей в Делиирманском лесу.

8 августа, во время осады Шумлы, полк разбил отряд турецких фуражиров, проводивших разведку боем [1, с. 106]. Всё это было на фоне двух неудачных штурмов позиций в направлении Эски-Стамбула (в настоящее время – город Преслав) и Костеша. За успешные поисковые действия Падурова произвели в войскового старшину.

На зимние квартиры в Тирасполь полк прибыл в начале осени 1828 г. После представления маршрутных документов командованию полк расположился на зимних квартирах, где в течение холодного периода интенсивно готовился к предстоящим боевым действиям, отрабатывая тактические приёмы ведения войны в специфических условиях Дунайского театра военных действий [5, л. 13об]. Всё это свидетельствует об ответственном отношении к делу.

9 марта 1829 г. личный состав полка начал активную фазу разведывательных операций, перейдя границу для детального изучения театра предстоящих боевых действий и проведения тактической рекогносцировки [6, л. 4]. Полк перешёл в распоряжение генерал-фельдмаршала И.И. Дибича, который сменил заболевшего Витгенштейна [5, л. 11]. На тот момент боевые действия против турецкой армии шли уже практически год.

В период русско-турецкой войны 1828–1829 гг. 9-й Оренбургский казачий полк продемонстрировал высокую эффективность при выполнении широкого спектра боевых задач. На начальном этапе кампании полк осуществлял комплексное обеспечение безопасности приграничной зоны, сочетая функции пограничного контроля с разведывательной деятельностью. Систематическое патрулирование кордонной линии и перехват турецких курьеров существенно ограничивали оперативные возможности османского командования.

В ходе летней кампании 1829 г. основной тактикой 9-го Оренбургского казачьего полка стало систематическое проведение засадных действий, направленных на дезорганизацию вражеских коммуникаций и изматывание турецких сил. Особое значение имела разведыва-

тельная составляющая деятельности полка, включавшая комплекс методов по добыванию оперативной информации.

Казачьи формирования успешно сочетали функции разведки с проведением диверсионных рейдов. В их арсенал входила работа с военнопленными и перехват вражеской корреспонденции. Мобильные отряды осуществляли внезапные нападения на тыловые объекты противника, захватывая продовольственные запасы, фураж и потенциальных носителей ценной информации.

Подобная тактика позволяла не только получать актуальные данные о передвижениях турецких войск, но и существенно ограничивать оперативные возможности османского командования. Систематическое нарушение коммуникаций и линий снабжения противника оказывало деморализующее воздействие и снижало боеспособность турецких формирований [6, л. 5].

В ходе военных действий 1828–1829 гг. 9-й Оренбургский казачий полк успешно применял в боях те же методы, которые использовал при охране границы в мирное время. Его отличная служба была высоко оценена командованием. За проявленное отличие 9-му Оренбургскому казачьему полку 11 ноября 1831 г. было пожаловано наградное знамя «За отличие в Турецкую войну в 1829 году» [3, с. 15–16].

После завершения боевых операций и подписания Адрианопольского мирного договора 2 сентября 1829 г. полк был передислоцирован для выполнения новых задач. С 27 ноября 1829 г. по 1 октября 1830 г. его личный состав обеспечивал безопасность военных дорог и функционирование курьерской почтовой службы на маршруте между Силистрией и Варной [6, л. 6].

Этот период службы полка демонстрирует характерную особенность казачьих формирований Российской империи – способность эффективно выполнять как боевые, так и охранные функции, адаптируя имеющийся опыт к новым оперативным задачам. Переход от непосредственного участия в боевых действиях к обеспечению коммуникаций на присоединённых территориях осуществлялся планомерно, без потери оперативной эффективности подразделения.

Привлечение полка к охране военных коммуникаций между Силистрией и Варной, по всей видимости, было обусловлено комплексом стратегических и оперативных факторов, которые вполне характерны для послевоенного урегулирования на Балканах.

Несмотря на подписание Адрианопольского мирного договора, сам регион сохранял значительный нестабильный потенциал, который требовал поддержания

боеготовности. 9-й Оренбургский казачий полк, который доказал свою эффективность на данном направлении, определялся благодаря своим собственным уникальным оперативным характеристиками – мобильность, адаптивность к местным условиям и проверенной боевой эффективностью.

Помимо непосредственной защиты почтовых сообщений от возможных нападений нерегулярных формирований и криминальных элементов, казаки могли осуществлять контроль перемещения военных грузов, а также предотвращать случаи мародёрства.

Длительное пребывание в данном регионе превращало оренбургских казаков в ценный кадровый ресурс, оптимально подходивший для решения сложных задач послевоенной стабилизации.

9 октября 1830 г. полк получает задачу вернуться в пункт постоянной дислокации для несения кордонной стражи по р. Прут. Сам И.В. Падуров занимает должность начальника 2-й дистанции Бессарабской корпусной линии [6, л. 7].

9-й полк до 20 августа 1832 г. продолжал держать кордоны на р. Прут, столкнувшись с новыми задачами в лице появившейся эпидемии чумы, разносчиками которой стали солдаты, вернувшиеся с фронта русско-турецкой войны 1828–1829 гг. Местом стоянки было с. Збирой [8, с. 30].

Свою дистанцию 9-й Оренбургский казачий полк передал 11-му Оренбургскому казачьему полку состоявшему, как и 8-й полк, наполовину из оренбургских казаков и башкир и принимавшему участие в боевых действиях против поляков. В Оренбургскую губернию 11-й Оренбургский полк вернулся лишь в 1835 г. [10, с. 18].

В 1830 г. в Царстве Польском вспыхнуло антиросийское восстание, начались боевые действия. В армию были направлены 4-й Уральский казачий, два оренбургских казачьих (8-й и 11-й) полка, 2-й Тептярский полк и пять башкирских полков. В 1831 г. Падуров получил распоряжение о выделении 155 казаков для усиления состава 8-го Оренбургского казачьего полка, действовавшего на польском театре военных действий. Сформированная казачья группа была оперативно передана в подчинение командира 3-й уланской дивизии генерал-майора Д.Е. Остен-Сакена, что позволило усилить мобильные соединения русской армии в ключевом секторе противостояния [5, л. 18].

Сам 8-й Оренбургский полк занимался поиском мятежников в лесах, а также преследованием отступающих частей повстанцев. 8 и 10 апреля 1831 г. полк участвует в сражении при Марьямполе, а 23 апреля при селении

Гетребне [11, с. 472]. С 3 по 5 июня полк держит позиции на при г. Вильно. Здесь же находились сотни 2-го Тептярского полка направленного из Оренбургской губернии на подавление восстания в Литве [9, с. 81].

Данное управленческое решение демонстрирует характерную для той эпохи практику гибкого маневрирования ресурсами между различными участками боевых действий. Переброска личного состава 9-го полка в 8-й отражала потребность в опытных солдатах для выполнения специальных задач в условиях интенсивного партизанского сопротивления.

Анализ деятельности 9-го Оренбургского полка демонстрирует отлаженный механизм ротации, свидетельствующий о сложившейся практике интеграции иррегулярных формирований в общеимперскую систему пограничной службы. Последовательная замена 6-го Оренбургского казачьего полка, 3-м полком, а потом замена 3-го полка 9-м в 1827–1828 гг. отражала не просто оперативную необходимость, а продуманную систему ротации войск, что не могло не влиять положительно на моральный дух.

Длительное присутствие оренбургских казаков на данном участке границы привело к формированию устойчивой преемственности в выполнении служебных задач. Каждый последующий полк, прибывавший на смену предыдущему, наследовал не только географический сектор ответственности, но и накопленный опыт взаимодействия с местным населением, знание особенностей несения кордонной службы в условиях приграничья, а также тактики наблюдения за потенциальным противником. Это позволяло минимизировать период адаптации и поддерживать непрерывность охраны границы на данном направлении.

9-й Оренбургский казачий полк, который, сменив в 1827–1828 гг. 6-й полк, не только успешно продолжил выполнение функций пограничной охраны, но и продемонстрировал высокую боевую эффективность после перехода к активным действиям в ходе русско-турецкой войны 1828–1829 гг.

Анализ служебной деятельности 9-го Оренбургского казачьего полка на юго-западной границе империи позволяет выявить значимость военно-педагогической составляющей в формировании боееспособного подразделения. Система воспитания, сложившаяся в полку, стала фундаментом для проявления разумной инициативы, доблести и самоотверженности, что особенно ярко проявилось как в ходе пограничной службы, так и в период русско-турецкой войны 1828–1829 гг.

Согласно мемуарным свидетельствам и устным рассказам ветеранов, командир полка И.В. Падуров осу-

ществлял руководство на принципах строгой, но справедливой дисциплины. Источники подчеркивают его открытость в общении с подчиненными и отсутствие проявлений самодурства, характерного для некоторых офицеров той эпохи. В то же время, как отмечают современники, Падуров применял строгие воспитательные меры к провинившимся казакам. Мемуары передают психологическое состояние наказанных – их глубокая осознанность проступка доходила до степени, когда они «готовы были сквозь землю провалиться» [5, л. 16–16об].

Подобная система воспитания, сочетавшая требовательность командира с его личной включенностью в жизнь подразделения, создавала особую атмосферу

воинского товарищества и ответственности. Это подтверждается высокой эффективностью полка, как в повседневной службе, так и в боевых условиях, что делает изучение его опыта актуальным для современной военной науки.

Деятельность 9-го Оренбургского казачьего полка в 1820–1830-х гг. демонстрирует удивительную преемственность функций. Он умел совмещать разведку, контрразведку, выстраивание логистики и силовое прикрытие. Этот исторический опыт подчеркивает эволюцию от многофункциональных иррегулярных формирований к современной системе разделения обязанностей между спецслужбами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епанчин Н.А. Очерк похода 1829 г. в Европейской Турции. Ч. I. Подготовка к походу. – СПб.: типография Главного управления уделов, 1905.
2. Кузнецов В.А. Иррегулярные войска Оренбургского края. Самара — Челябинск, 2008.
3. Лобов Н.Г. Описание знамен, знаменных значков и хоругвей Оренбургского казачьего войска. – Оренбург: типолитография Б.А. Бреслина, 1912.
4. Ляхов В.А. Русская армия и флот в войне с Оттоманской Турцией в 1828–1829 гг. Ярославль, 1972 г.
5. Объединенный государственный архив Оренбургской области, далее – ОГАОО. Ф-169. Оп. 1. Д. 45.
6. ОГАОО. Ф-37. Оп. 4. Д. 113.
7. Описание турецкой войны 1828–1829 годов. Сочинение гвардии капитана Лукьяновича. Ч. 1. – СПб., 1844.
8. Расписание всех казачьих войск, 25 декабря 1831 года. – СПб.: Военная типография, 1831.
9. Рахимов Р.Н. История тептярских конных полков. – Уфа: Китап, 2022.
10. Рахимов Р.Н. Между чумой и холерой: иррегулярные войска Оренбургского края в борьбе с эпидемиями в первой трети XIX в. // Уральский исторический вестник. – 2021. – № 1 (70).
11. Sliesoriūnas F. 1830–1831 m. sukilimas Lietuvoje. — Vilnius: Mintis, 1974. — 472 p.

© Фазлиахметов Ильнур Эрикович (ilnur.fazliahmetov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА¹

ORGANIZATION AND RESULTS OF THE STUDY OF SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*I. Abramova
A. Nadorova*

Summary: The article presents the organizational and substantive aspects of the experimental study of the level of speech development of students with intellectual disabilities. The authors describe the procedure of the ascertaining experiment, the evaluation criteria, and the quantitative and qualitative results, and draw conclusions and generalizations. As a result, it was established that children of this category have a complex underdevelopment of all speech components.

Keywords: speech development, intellectual disabilities, primary school age.

Абрамова Инна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
iva-76@yandex.ru

Надорова Анастасия Александровна

Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
Anadorova02@mail.ru

Аннотация: В статье представлены организационно-содержательные аспекты экспериментального исследования уровня речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта. Авторами описаны процедура констатирующего эксперимента, критерии оценки и количественные и качественные результаты, сделаны выводы и обобщения. В результате установлено, что у детей указанной категории выявлено комплексное недоразвитие всех речевых компонентов.

Ключевые слова: речевое развитие, нарушение интеллекта, младший школьный возраст.

Одним из важных средств взаимодействия ребенка с окружающими является хорошо развитая устная речь, которая имеет свои цели и мотивы, а также организованную структуру. С ее помощью становится возможна передача не только необходимой информации, но и мыслей, эмоций, чувств, что позволяет достигать в коммуникации определенных результатов. Развитие речи и формирование коммуникативных способностей с одной стороны является результатом освоения образовательной программы, а с другой – средством. Поэтому так необходима своевременная логопедическая диагностика и проектирование программ логопедической помощи детям с нарушением интеллекта [1; 2; 4].

При этом, у детей, имеющих сниженный интеллект, речевое развитие происходит медленно, а также может быть искаженным, затрудняя правильное восприятие и использование ими языка. Связано это как с дисфункцией их познавательной деятельности, так и аномалиями психического развития в целом.

Исследования многих авторов (В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович и др.) показывают, что у детей с нарушением интеллекта наблюдаются серьезные трудности речевого развития, которые затрагивают все стороны речи, а именно фонетико-фонематическую, грамматическую, лексическую. Кроме того, у них могут отмечаться сложности в создании связного текста, а также письменной речи. Все это негативно сказывается на их социальных взаимодействиях, а также затрудняет процесс обучения в общеобразовательной организации [3; 5; 6; 7].

Поэтому в рамках констатирующего эксперимента возникла необходимость целенаправленного изучения особенностей речевого развития у данной категории детей. Представим организацию исследования более подробно.

С целью диагностики речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта в общеобразовательной организации был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 5 детей младшего школьного

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Научно-методическое обеспечение организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи и коммуникации».

возраста (9–10 лет) МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» Рузаевского муниципального района Республики Мордовия, г. Рузаевка. У всех детей диагностировано «тотальное недоразвитие высших психических функций, легкая степень недоразвития». Выбор данного количества и контингента испытуемых определялся, во-первых, степенью выраженности дефекта (были выбраны обучающиеся, имеющие системное общее недоразвитие речи), во-вторых, необходимостью проектирования и реализации для каждого из них индивидуальной программы логопедического сопровождения, в-третьих, ограниченным составом обучающихся данной категории, находящейся в условиях инклюзивного образования в образовательных организациях.

В качестве основы исследования констатирующего характера был применен эмпирический метод, а именно проведена «Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников» (Т.А. Фотекова) [8].

Методика представлена комплексом заданий, сгруппированных в четыре серии. Первая серия, направленная на анализ сенсомоторного аспекта речевой активности, включает четыре диагностических задания.

Целью первого задания является определение уровня сформированности артикуляционной моторики. Испытуемому предлагается поэтапно выполнить различные артикуляционные упражнения.

Инструкция: «Давай с тобой поиграем. Смотри на меня внимательно и повторяй за мной: сделай губы в улыбке, как будто ты рад. Теперь представь, что твой язык – это лопатка: широкий и плоский, положи его на нижнюю губу, немного открыв рот. Давай сделаем язык иголкой: он должен быть узким и с острым кончиком, вытяни его изо рта, приоткрыв его. Представь, что твой язык – это маятник: открой рот, высунь язык и плавно двигай им от одного уголка рта к другому. А теперь давай поиграем с губами: чередуй улыбку и трубочку, будто ты дуешь».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень соответствует точному выполнению всех движений; 2) средний уровень характеризуется замедлением и напряжением движений; 3) уровень ниже среднего указывает на ошибки и проблемы с движениями; 4) низкий уровень – невозможность выполнить движения.

Целью второго задания является определение уровня сформированности умения различать и воспроизводить звуки речи. Испытуемому предлагается слушать и последовательно повторять указанные экспериментатором слоги, которые представлены парами, что проходит в формате «предъявление–воспроизведение».

Инструкция: «Слушай меня внимательно. Сейчас я буду произносить слоги, а ты постарайся их правильно и точно повторить».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень соответствует точному воспроизведению всех слогов; 2) средний уровень означает правильное воспроизведение первого и измененного второго слога; 3) уровень ниже среднего указывает на неточности и ошибки в воспроизведении всех слогов, их пропуски или замены; 4) низкий уровень – невозможность воспроизвести слоги, отказ от выполнения задания.

Целью третьего задания является определение уровня сформированности звукопроизношения. Испытуемому предлагается повторить слова, которые подобраны таким образом, чтобы понять, какие звуки и сочетания букв могут быть сложными для их произнесения. Всего предъявляется 13 групп слов.

Инструкция: «Давай поиграем. Я буду называть слова, а ты повторяй каждое слово за мной».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень соответствует полному произнесению всех звуков; 2) средний уровень означает правильное произношение отдельных звуков изолированно, но в самостоятельной речи отмечаются их замены или искажения; 3) уровень ниже среднего указывает на наличие в любых позициях одного искажения; 4) низкий уровень – большинство или все звуки искажаются в различных ситуациях.

Целью четвертого задания является определение уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова. Испытуемому предлагается повторить за экспериментатором слова.

Инструкция: «Я называю слова, слушай внимательно и повторяй за мной: танкист, сковорода, термометр, космонавт, аквалангист».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень предполагает точное воспроизведение всех звуков и слогов; 2) средний уровень характеризуется замедленным воспроизведением звуков и слогов; 3) уровень ниже среднего указывает на наличие пропусков или перестановку звуков и слогов; 4) низкий уровень – полное отсутствие воспроизведения звуков и слогов.

Вторая серия, направленная на анализ грамматического строя речи, включает четыре диагностических задания. Целью первого задания является определение уровня сформированности умения воспроизводить предложения. Испытуемому предлагается прослушать, а затем воспроизвести с максимальной точностью пять предложенных фраз.

Инструкция: «Сейчас я по очереди буду говорить предложения, а ты внимательно слушай и постарайся как можно точнее их повторить. Я прочитаю каждое предложение несколько раз для того, чтобы ты смог его лучше запомнить».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень – полное и точное воспроизведение всех предложений; 2) средний уровень предполагает пропуск отдельных слов без искажения смысла предложения; 3) уровень ниже среднего характеризуется пропуском ключевых частей предложения, искажением его смысла и незавершенностью; 4) низкий уровень – полное отсутствие воспроизведения всех предложений.

Целью второго задания является определение уровня сформированности умения проверять правильность и точность сформулированных предложений. Экспериментатор озвучивает испытуемому пять предложений. Ему необходимо выявить в них наличие грамматических и смысловых ошибок, а затем исправить их.

Инструкция: «Сейчас я по очереди буду читать предложения, а ты внимательно слушай и если в некоторых из них будут ошибки, то постарайся их исправить».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень подразумевает выявление и правильное исправление ошибок; 2) средний уровень предполагает выявление ошибок и их исправление с незначительными искажениями; 3) уровень ниже среднего – ошибки замечены, но не исправлены; 4) низкий уровень – ошибки не замечены вообще.

Целью третьего задания является определение уровня сформированности умения составлять из слов, которые не находятся в инфинитивной форме, правильные и логичные предложения. Экспериментатор называет слова, а испытуемому нужно составить из них осмысленную фразу. Всего предъявляется пять групп слов.

Инструкция: «Я дам тебе несколько слов, а ты попробуй соединить их так, чтобы получилось предложение».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень – предложения составлены правильно; 2) средний уровень – порядок слов в предложениях нарушен; 3) уровень ниже среднего предполагает наличие в предложениях ошибок и смысловых неточностей; 4) низкий уровень – предложения не составлены или полный отказ от выполнения задания.

Целью четвертого задания является определение уровня сформированности умения добавлять в предложения предлоги. Испытуемому предлагается вставить в каждое предложение недостающий предлог. Всего

предъявляется 5 предложений.

Инструкция: «Сейчас я скажу предложение, а ты попробуй добавить слово, которого не хватает».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень – ответ правильный, помощь не потребовалась; 2) средний уровень – ответ правильный, но иногда требовались подсказки; 3) уровень ниже среднего – ошибки в ответах, требовалась помощь со стороны экспериментатора; 4) низкий уровень – неправильные ответы даже с помощью подсказок со стороны экспериментатора.

Третья серия, направленная на анализ лексической стороны речи, включает четыре диагностических задания. Целью первого задания является определение уровня сформированности умения образовывать слова, обозначающие детенышей животных.

Инструкция: «Назови детенышей животных? Например, у лисы – лисята, а у медведицы ...?». Всего предъявляется 10 слов.

Целью второго задания является определение уровня сформированности умения образовывать относительные прилагательные.

Инструкция: «Сейчас я назову из чего сделан предмет, а ты подумай и скажи, каким одним словом его можно назвать. Например, варенье из вишни какое? Вишневое». Всего предлагается 10 слов.

Целью третьего задания является определение уровня сформированности умения образовывать качественные прилагательные.

Инструкция: «Сейчас я назову слово, а ты попробуй, отвечая на вопрос «какой?» образовать из него прилагательное. Например, я скажу мороз, а день тогда какой? Морозный». Всего предъявляется 5 слов.

Целью четвертого задания является определение уровня сформированности умения образовывать притяжательные прилагательные.

Инструкция: «Я назову слово, а ты, отвечая на вопрос «чья?», образуй прилагательное. Например, у волка лапа волчья, а у лисы ...». Всего предъявляется 5 слов.

Критерии оценки для всех заданий данной серии аналогичны оценке заданий из второй серии.

Четвертая серия, направленная на анализ связной речи, включает два диагностических задания. Целью первого задания является определение уровня сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картин «Гусеница и яблоко».



Рис. 1. Количественные результаты сформированности сенсомоторного аспекта речевой активности



Рис. 2. Количественные результаты сформированности грамматического строя речи



Рис. 3. Количественные результаты сформированности лексической стороны речи



Рис. 4. Количественные результаты сформированности связной речи

Инструкция: «Посмотри на эти картинки. Попробуй разобраться, какая картинка должна быть первой, второй, третьей и четвертой. А теперь, основываясь на этих картинках, придумай историю».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень – картинки разложены самостоятельно и в правильной последовательности, а также логично и грамматически правильно составлен рассказ, который полностью соответствует изображенной ситуации; 2) средний уровень – картинки разложены правильно, но с подсказками со стороны экспериментатора, а рассказ составлен самостоятельно, но отмечаются проблемы с логикой, связью элементов, незначительные ошибки; 3) уровень ниже среднего – картинки разложены с помощью подсказок экспериментатора, а рассказ составлен по наводящим вопросам, наблюдаются значительные ошибки и недостатки в его оформлении; 4) низкий уровень – выполнение задания невозможно даже с помощью подсказок, рассказ отсутствует.

Целью второго задания является определение уровня сформированности умения пересказывать прослушанный текст.

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе историю, а ты внимательно слушай и запоминай, чтобы потом ее пересказать».

Критерии оценки: 1) достаточный уровень – рассказ пересказан правильно и полностью самостоятельно; 2) средний уровень – рассказ пересказан с помощью нескольких наводящих вопросов или после повторного прочтения, отмечаются минимальные ошибки и сокращения, при этом отсутствуют грубые нарушения; 3) уровень ниже среднего – рассказ пересказан с помощью вопросов со стороны экспериментатора, отмечаются

значительные недостатки и искажение смысла; 4) низкий уровень – рассказ не пересказан даже с помощью вопросов.

Представим количественные результаты логопедической диагностики (рисунок 1). У 60 % школьников сенсорный аспект речевой активности сформирован на уровне ниже среднего. При выполнении артикуляционных упражнений у испытуемых отмечались ошибки и проблемы с движениями языка. Воспроизведение ими звуков и слогов характеризовалось наличием неточностей, ошибок, а также их пропусками, перестановкой или заменой. При произнесении слов они демонстрировали искажение всех звуков. В свою очередь, у 40 % испытуемых данный аспект речевой активности сформирован на низком уровне. Они не смогли выполнить артикуляционные упражнения, воспроизвести заданные звуки и слоги или вовсе отказывались выполнять задания. При произнесении слов они также демонстрировали искажение всех звуков.

Анализируя сформированность грамматического строя речи, отметим, что все испытуемые (100 %) продемонстрировали низкий уровень. Они не смогли воспроизвести заданные предложения, выявить в них ошибки, составить из набора слов предложения, а также добавить во фразы недостающие предлоги даже с помощью подсказок. Количественные результаты представлены на рисунке 2.

Характеризуя лексическую сторону речи, можно сказать, что у абсолютного числа испытуемых (100 %) она сформирована на низком уровне. Обучающиеся не смогли образовать слова, обозначающие детенышей животных, а также относительные, качественные и притяжательные прилагательные даже с помощью подсказок со стороны экспериментатора. Количественные резуль-

таты по данному показателю представлены на рисунке 3.

Связная речь у 60 % испытуемых сформирована на низком уровне. Они не смогли разложить картинку в правильной последовательности и составить по ним рассказ. Пересказ рассказа им также не доступен даже с помощью наводящих вопросов. При этом, у 40 % связная речь сформирована на уровне ниже среднего. Обучающиеся смогли разложить картинку, а также составить по ним рассказ, но с помощью подсказок экспериментатора. Однако, он содержал значительные ошибки и недостатки, как в лексическом, так и грамматическом оформлении. Пересказ рассказа им доступен, но с помощью

наводящих вопросов. Отмечались также значительные недостатки и искажение в передаче его смысла. Распределение обучающихся по уровням сформированности данного компонента речевой деятельности представлены на рисунке 4.

Таким образом, приходим к выводу, что у обучающихся рассматриваемой категории речевое развитие находится на низком уровне. При этом, у них отмечается системное недоразвитие всех речевых компонентов. Полученные результаты являются основанием для разработки программ их логопедического сопровождения в образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.В. Подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями / И.В. Абрамова, Е.Ю. Безбородова, Е.Ю. Маркелова, Н.А. Четайкина. – Текст: электронный // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 3 (55). – С. 07–15. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/3a9/Tom-14_-_3-_iyul_sentyabr_.pdf.
2. Архипова С.В. Диагностика развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / С.В. Архипова, Т.А. Нестерова // Учебный эксперимент в образовании. – 2024. – № 3 (111). – С. 17–27. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/b95/UEv0-3_2024_s_obl.pdf.
3. Воронкова В.В. Олигофренопедагогика / В.В. Воронкова, И.В. Евтушенко. – Москва: ООО Издательский Центр ВЛАДОС, 2024. – 447 с. – ISBN 978-5-907660-74-8. – Текст: непосредственный.
4. Гамаюнова А.Н. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.Н. Гамаюнова, О.В. Бобкова, Н.Р. Хасиятулина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 9/2. – С. 67–71. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54961158>.
5. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 29–34.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии: пособие / Р.Е. Левина. – Москва: Альянс, 2023. – 368 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст: непосредственный.
7. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией: учебное пособие / Е.Ф. Соботович. – Москва: Классикс Стил, 2023. – 158 с. – ISBN 978-5-94603-026-4. – Текст: непосредственный.
8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников: методическое пособие / Т.А. Фотекова. – Москва: Айрис-Пресс, 2021. – 96 с. – ISBN 978-5-8112-2884-3. – Текст: непосредственный.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Надорова Анастасия Александровна (Anadorova02@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЧАТ-БОТА CREATIVE HELPER

Акимова Наталья Владимировна

Кандидат педагогически наук, доцент, Государственный университет просвещения, г. Москва
nvakimova@yandex.ru

BUILDING FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS USING CREATIVE HELPER CHAT- BOT

N. Akimova

Summary: Analyzing the history of the development of the methodology of teaching foreign languages as a scientific field, it can be concluded that the goal of teaching is constantly changing depending on different geopolitical conditions. Methodologists had different views on the priority of the formation of a particular type of speech activity, which led to changes in program requirements. The emergence of new technologies always pushes teachers to analyze their potential in teaching languages and look for opportunities to use them in the educational process. The use of technologies based on artificial intelligence is an urgent and debatable task in the work of a modern teacher. It is obvious that the current stage of development of society involves not only updating the content and goals of education, but also those technologies that are used in the educational process. The article provides several examples of using the Creative Assistant in teaching foreign language writing.

Keywords: artificial intelligence, methods of teaching foreign languages, development of writing skills, teaching technologies, goals of teaching foreign languages, chat-bot.

Аннотация: Анализируя историю развития методики обучения иностранным языкам как научной области, можно сделать вывод о постоянном изменении цели обучения в зависимости от разных геополитических условий. Методисты по-разному смотрели на приоритетность формирования того или иного вида речевой деятельности, что вело за собой изменения в программных требованиях. Появление новых технологий всегда подталкивает учителей анализировать их лингводидактический потенциал и искать возможности их использования в учебном процессе. Использование технологий на базе искусственного интеллекта является актуальной и дискуссионной задачей в работе современного учителя. Совершенно очевидно, что современный этап развития общества предполагает не только обновления содержания и целей обучения, но и тех технологий, которые используются в учебном процессе. В статье приводятся несколько примеров использования Творческого помощника при обучении иноязычной письменной речи.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика обучения иностранным языкам, развитие умений письменной речи, технологии обучения, цели обучения иностранным языкам, чат-бот.

Введение

Цели обучения иностранным языкам изменчивы, и они всегда зависят от условий, в которых происходит обучение. В разные исторические периоды на первый план выходит обучение одним видам речевой деятельности, в то время как другие получают подчинённый характер. Изменяется не только осознание важности обучения тому или иному виду речевой деятельности и форме речи, но также изменяются приоритетные технологии и средства обучения.

Трансформация целей обучения

Так, например, с середины восемнадцатого века немецкий, английский и французский язык (последний с середины девятнадцатого века) являлись языками общения в дворянской среде, их обучению уделялось значительное внимание. Помимо чтения, перевода и стихосложения, сочинения, которым поэтапно обучали в течение четырёх лет гимназического курса, безусловно,

уделялось огромное внимание устной форме речи.

Политические изменения в жизни нашей страны в начале двадцатого столетия естественным образом оказали влияние на систему обучения иностранным языкам в последующие годы. Так, согласно программе 1954 года отмечалось практически полное смещение акцента в обучении иностранным языкам с обучения устной, диалогической форме речи на иностранном языке на процесс «конструирования вопросов и ответов». Кроме того, усиление роли родного языка в обучении привело к постепенному смещению акцента с практического овладения иностранным языком на обучение системе языка [Щукин, 2007, с.326].

С конца 60-х годов, отмечается усиление практической значимости иностранного языка, вновь начинают уделять значительное внимание устной форме речи. Кроме того, в этот период изменяется отношение к обучению письменной речи. В предыдущие периоды она рассматривалась как средство обучения. Теперь же обу-

чение письменной форме выражения мысли становится полноценной целью обучения. [Миролюбов, 2002, с. 354]

В конце двадцатого века – приоритетным становится обучение устной форме речи, а именно, монологу и вопросно-ответной форме диалога. Это было связано с тем фактом, что внешние контакты граждан нашей страны были ограничены, устная речь являлась необходимостью в период конференций, симпозиумов и т.п. При этом приоритетной формой являлась вопросно-ответная модель диалога, напоминающая серию коротких монологов [Соловова, 2008, с. 165].

Система образования в целом в значительной степени изменилась в связи с ограничениями в период COVID-19. Этот период принёс не только осознание возможности и важности дистанционного обучения (это осознавалось учёными и ранее, однако широкое распространение эта форма получила именно благодаря невозможности проведения очных занятий). Необычайный взрыв в период карантинных ограничений в использовании социальных сервисов, мессенджеров и средств видеоконференцсвязи значительным образом повлияло на то как и с помощью каких средств люди общаются в повседневной жизни.

Письменная речь как цель обучения

В связи с названными изменениями новое значение приобрела письменная речь, на которую сегодня приходится огромная доля личной и деловой коммуникации.

Новые требования к открытости и прозрачности деятельности организаций, в том числе, в сфере образования привели к появлению в публичном пространстве огромного количества профессиональных сообществ, личных и профессиональных страниц в социальных сетях, каналов в Телеграм и других мессенджерах. При этом анализ содержания этих каналов показывает большую долю письменного текста. Отметим так же последнюю тенденцию внедрения, в том числе в мессенджеры, функцию письменной расшифровки текстов аудио и видео сообщений. Опросы школьной и студенческой аудитории показывают устойчивую тенденцию замещения голосовых звонков, предполагающих устный диалог, на письменные сообщения в чатах или запись голосовых сообщений, которые, при необходимости, реципиент может транскрибировать, что позволит ему узнать содержание сообщения, не отрываясь, например, от прослушивания лекции. Таким образом, устный диалог замещается на диалог в письменной форме, часто напоминающий по своему виду серию мини-монологов. Отметим, так же, подвижность форм речи в опосредованной коммуникации, представленную на Схеме 1.

Смещение границ устной и письменной форм коммуникации позволяет сделать вывод о необходимости пересмотра традиционных форм обучения письменной речи.

Под письменной речью понимается форма речи, связанная с выражением мыслей в письменной форме. [Гальскова, 2018, с. 235] Человек, создающий письменный текст совершает сложную аналитико-синтетическую деятельность во многом схожую с процессом порождения устных высказываний. Сначала создающим письменный текст осознаются мотив, цель, предмет и адресат письменного высказывания, далее следует отбор лексических и грамматических средств [Гальскова, Гез, 2009, с. 247]. Во многом при создании письменного текста человек опирается на механизмы внутренней речи. При говорении происходит переход от слова, произнесённого про себя к звучащему слову [Жинкин Н.И., 1962, с.318]. В процессе письменной речи человек фиксирует звуковой образ того, что подлежит фиксации и соотносит его с графемами.

В отличие от говорения письменный текст лишён паралингвистических средств передачи информации. На письме мы заменяем их синтаксическими средствами такими как порядок слов, пунктуация.

Продуктом письменной речевой деятельности является текст. Несмотря на то, что границы устной и письменной коммуникации сегодня довольно подвижны, мы не можем рассматривать трансформированный текст в качестве продукта письменной речевой деятельности, поскольку он является технической фиксацией текста, порождённого человеком. Однако, подобные тексты могут являться средством обучения как письменной, так и устной речи.

Инновации в обучении письменной форме речи

Ещё одним важным событием, оказавшим значительное влияние на сферу образования стало распространение технологий, работающих на базе искусственного интеллекта.

Авраменко А.П. определяет искусственный интеллект как «междисциплинарное научное направление, в рамках которого разрабатываются нейронные сети, способные к машинному обучению на базе больших данных и как результат решения эвристических задач в конкретных областях» [Авраменко, 2022, с. 11]

Изучением теоретических и практических вопросов использования искусственного интеллекта в практике обучения иностранным языкам занимались многие зарубежные и отечественные учёные, в том числе Авра-

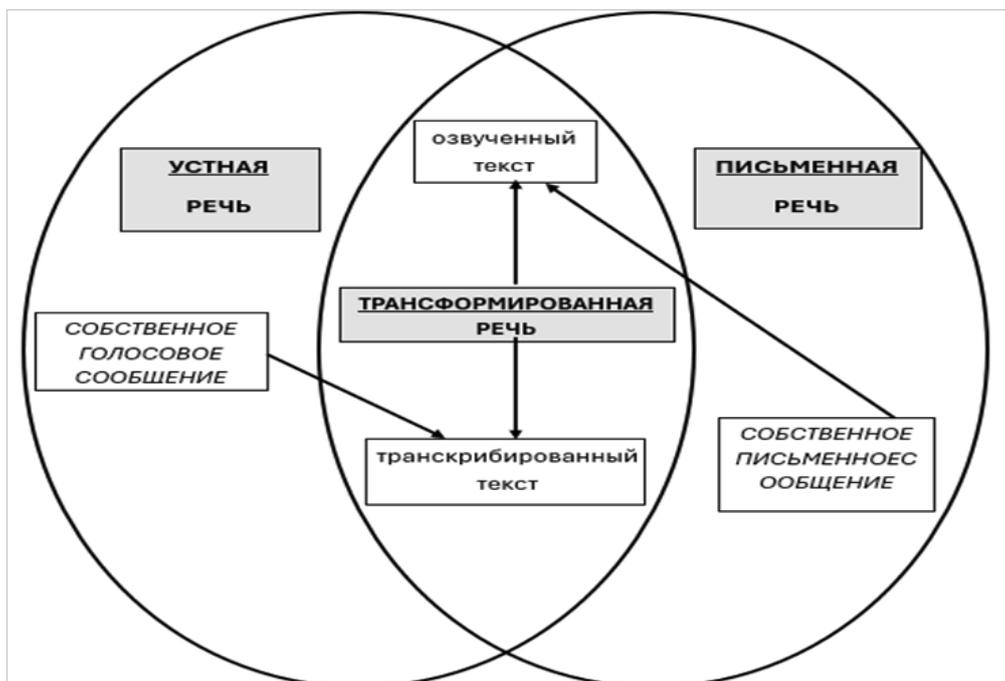


Схема 1. Взаимосвязи устной и письменной коммуникации

менко А.П., Евстигнеев М.Н., Прохоров А.В., Сысоев П.В., Титова С.В., Филатов Е.М. и другие авторы.

Студенты, которые выбрали своей специальностью изучение иностранного языка, как правило обладают некоторыми общими чертами, связанными со сферой их интересов и образовательного опыта. Среди них, по нашим наблюдениям, обычно можно было отметить способность легко вступать в коммуникацию, говорить и писать сочинения на разные темы. Однако, в последнее время отмечается общая тенденция снижения творческой способности у детей и подростков. Исследователи пока не пришли к единому мнению о причинах, которые привели к такому положению вещей. В качестве предположений указывается, общее обилие информации, которое потребляет современный человек, повышенный уровень тревожности у современной молодёжи, распространение всевозможных технологичных «помощников» и другие. Согласно нашему опросу студентов-первокурсников, проведённому в 2024–2025 учебном году, более 80 % из них сегодня предпочитают избегать заданий, которые предполагают придумывание чего-либо, либо и с удовольствием перепоручают эту задачу кому-то другому (в том числе, искусственному интеллекту), поскольку часто отмечают трудности с генерацией идей, отходом от шаблонных действий.

На наш взгляд современное обучение письменной речи на иностранном языке всегда должно подразумевать не только отработку использования шаблонных фраз и выражений, вводных фраз и слов-связок, следование жёсткой структуре текста, которое зачастую

сопровождает написание эссе и письма, но и обучение творческому письму.

Учитывая особенности современных обучающихся, о которых мы говорили выше, видится полезным использование инструментов, способных помочь им в генерации идей при творческом создании текстов.

Одним из таких инструментов может выступать «Творческий помощник» от character.ai от автора @Zuizike [8]. Это инструмент позволяет пользователю преодолевать трудности в создании собственного текста. Он помогает доработать детали текста. Помощник помогает доработать образ персонажа, создать из набросков и штрихов развёрнутое описание местности, где разворачиваются события, предложить реплики персонажа, учитывая характеристики, введённые пользователем.

Поскольку в данной статье речь идёт об использовании рассматриваемого инструмента в обучающих целях, мы позволим себе не останавливаться на вопросе о принадлежности авторских прав на созданный продукт.

Взаимодействие с Помощником начинается с приветственного сообщения, в котором Помощник предлагает свою помощь в создании текста и приводит пример запроса. В сообщении также отмечается, что можно указать жанр произведения, просить придумать имена и названия, запрашивать возможные детали.

Рассмотрим несколько вариантов использования Творческого помощника в обучении письменной речи на иностранном языке.

1. Совместное последовательное написание рассказа

Цель: развитие умений чтения и творческого письма.

Уровень владения языком: B1-B2

Задание: совместно с Помощником написать приключенческий рассказ, предоставить на проверку скриншот.

Условие: каждый фрагмент, написанный учащимся, должен быть не менее 3 распространённых предложений. Общее количество запросов не менее 5. Открывающий и заключительный абзац рассказа пишутся учеником.

Объекты последующего контроля: лексико-грамматическое оформление реплик учащегося, способность правильно понимать реплики Помощника и адекватно реагировать на них.

Учащийся формирует запрос Помощнику написать рассказ вместе с ним по одному абзацу, указывает, что текст рассказа будет на английском языке, указывает уровень владения языком, (например, B1 CEFR). Далее учащийся составляет 3 предложения, представляющих собой начало рассказа. После отправки запроса Помощник пишет продолжение рассказа, далее продолжает ученик и так далее.

В данном задании учащемуся важно не только писать собственные предложения, но и реагировать на идеи, предлагаемые Помощником.

2. Совместное последовательное написание рассказа, где реплики Помощника воспринимаются на слух

Цель: развитие умений аудирования и творческого письма.

Уровень владения языком: B1-B2

Задание: совместно с Помощником написать приключенческий рассказ.

Условие: каждый фрагмент, написанный учащимся, должен быть не менее 3 распространённых предложений. Общее количество запросов не менее 5. Открывающий и заключительный абзац рассказа пишутся учеником.

Объекты последующего контроля: лексико-грамматическое оформление реплик учащегося, способность правильно понимать реплики Помощника и адекватно реагировать на них.

Учащийся формирует запрос Помощнику написать рассказ вместе с ним по одному абзацу, указывает, что текст рассказа будет на английском языке, указывает уровень владения языком, (например, B1 CEFR). Далее учащийся составляет 3 предложения, представляющих собой начало рассказа и продолжает рассказ с того места, на котором остановился Помощник.

Безусловно, выполнение такого задания будет легче предыдущего, однако, Помощник достаточно успешно адаптирует речь к заданному уровню обучающегося. В данном задании ученику важно не только писать собственные предложения, но и воспринимать речь на слух, реагировать на те предложения, которые предлагает Помощник.

3. Написание рассказа с опорой на Помощника

Цель: развитие умений творческого письма.

Уровень владения языком: B1-B2

Задание: написать рассказ любого жанра на выбор, пользуясь Помощником для генерации идей.

Условие: рассказ должен состоять из 250–300 слов.

Объекты последующего контроля: лексико-грамматическое оформление текста, способность следовать выбранному жанру рассказа.

Предложенные задания представляют собой демонстрацию возможностей использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Естественно, возможности намного шире, включают в себя не только помощь ученикам в создании связных рассказов, но и могут использоваться учителями при формулировании индивидуализированных заданий для учеников. Например, могут создаваться запросы на генерацию названий рассказов для детей / подростков, для рассказов в разных жанрах, которые будут в последствии писать обучающиеся.

Подводя итоги отметим, что использование любой технологии в образовании имеет свои плюсы и минусы. Так, появление у детей доступа к технологиям на базе искусственного интеллекта, конечно во многом затруднило деятельность учителей, поскольку открыло практически неограниченные возможности для академических мошенничеств. В данной статье мы продемонстрировали возможность использования искусственного интеллекта в качестве помощника учителя в создании разнообразных заданий, в том числе, ориентированных на развитие умений письменной речи на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко А.П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учебное пособие / А.П. Авраменко. – 2-е изд. Испр. – М. «КДУ», «Университетская книга», 2022, 166 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – М. Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
3. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2018. – 390 с.
4. Жинкин Н.И. Речь // Психология / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1962.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М. Филоматис, 2007. – 480 с.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам М. СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002, 448 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
8. <https://character.ai/character/mnKDT0Op/creative-writing-helper>

© Акимова Наталья Владимировна (nvakimova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ БЕГОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF RUNNING CULTURE IN RUSSIA

O. Antipov
E. Sukhanova
R. Gezha

Summary: The article examines running as the most popular form of physical activity in our country. It analyzes various aspects of its distribution, as well as factors that contribute to its popularization among different age and social groups. Particular attention is paid to the impact of running on physical and psychological health, the development of running infrastructure, and the role of digital technologies in motivating those involved.

Keywords: running, motor activity, physical activity, healthy lifestyle, mass sports, running culture.

Антипов Олег Владимирович

кандидат биологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии –
МВА имени К.И. Скрябина»
antipov_ov@bk.ru

Суханова Елена Юрьевна

кандидат биологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии –
МВА имени К.И. Скрябина»
lena.sukhanova@yandex.ru

Гежа Роман Валерьевич

старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии –
МВА имени К.И. Скрябина»
gezha.r@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается бег как наиболее популярная форма физической активности в нашей стране. Приводится анализ различных аспектов его распространения, а также факторы, способствующие популяризации среди различных возрастных и социальных групп. Особое внимание уделяется влиянию бега на физическое и психологическое здоровье, развитию беговой инфраструктуры и роли цифровых технологий в мотивации занимающихся.

Ключевые слова: бег, двигательная активность, физическая активность, здоровый образ жизни, массовый спорт, беговая культура.

Бег является древнейшей и естественной формой двигательной активности. В условиях глобальной урбанизации, постоянного роста гиподинамии, бег становится не просто средством поддержания физической формы, но и способом социализации и даже современной формой самовыражения [1,5].

За последнее десятилетие бег превратился в глобальный социальный феномен, став не просто активно развивающимся видом спорта, но и важным элементом культуры здорового образа жизни в нашей стране [7]. В России интерес к бегу стремительно растет. Увеличивается количество любительских массовых забегов, беговые клубы и сообщества привлекают тысячи участников. Число регулярно бегающих граждан за последнее время выросло в несколько раз благодаря доступности этого вида спорта [2].

Актуальность исследования обусловлена медико-социальным, экономическим и культурологическим факторами. Бег признан ВОЗ одним из наиболее эффективных видов физической активности для профилактики заболеваний. Бег трансформируется в социальный феномен,

формирующий новые модели досуга. Активно развивается беговая инфраструктура.

Цель данной работы - проанализировать значение бега в структуре двигательной активности россиян, выявить ключевые мотивационные факторы и оценить перспективы его дальнейшего развития.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили анализ статистических данных Минспорта РФ, результаты социологических опросов ВЦИОМ и FitnessData, отчеты организаторов массовых забегов (Parkrun Россия, Беговое сообщество, Лига марафонов БРИКС), а также системный анализ беговой инфраструктуры в крупных российских городах.

Для анализа полученной информации применялись статистические и качественные методы обработки данных. Полученные результаты были обработаны с помощью программного обеспечения Statistics 26.

Результаты и их обсуждение

За последнее время роль массового спорта значительно выросла. Согласно статистике на 2024 год, пришлось около 70 тысяч спортивных событий (включая парковые забеги и марафоны), число которых возрастает из года в год [9]. Порядка 14–15% населения России принимало участие хотя бы в одном мероприятии в качестве участника или зрителя. Наиболее активной частью населения являются граждане от 25 до 45 лет, имеющие высшее образование. Стоит также отметить, что более половины (55%) участников забегов являются женщины [3,8,10].

В таблице 1 представлены данные ВЦИОМ по показателям занимающихся по России в целом [4]. В целом число занимающихся физической активностью с 2013 года увеличилось.

Количество занимающихся спортом чаще 1 раза в месяц увеличилось на 15%. Занимающихся легкой атлетикой или бегом стало больше на 24%. Практически в два раза возросло количество людей, посещающих занятия по фитнесу.

По данным опроса ВЦИОМ – 28% россиян занимаются бегом регулярно (более 1 раза в неделю), а 41% опрошенных – эпизодически (от 1 до 3 раз в месяц) [4].

По данным Минспорта [9] у большей половины граждан не хватает времени для занятий, для трети населения барьером для занятий служит отсутствие инфраструктуры, а у каждого пятого – есть медицинские ограничения для занятий.

Возрастная структура бегунов представлена на рисунке 1.

Большинство бегунов сосредоточено в возрастной группе от 26 до 45 лет. В этом возрасте бег становится осознанным инструментом поддержания здоровья. Люди в этой категории также обладают достаточными ресурсами для приобретения качественной экипировки, найма квалифицированных тренеров и оплаты слотов на забеги.

Самая низкая доля бегунов среди молодежи до 25 лет. Этот возраст связан с профессиональным становлением, получением образования и активной социальной жизнью, что оставляет меньше времени для занятий спортом. Молодежь чаще выбирает другие виды досуга. Осознанность необходимости систематических занятий приходит после 25 лет.

Каждый пятый занимающийся бегом старше 45 лет. Для этой возрастной категории бег становится ключевым элементом стратегии высокого качества жизни, активности и профилактики возрастных заболеваний. Рост числа участников этой категории на массовых забегах

подтверждает растущую популярность среди старшего поколения.

Анализируя данные по любительским стартам можно сделать вывод о том, что в 2024 году около 700 тысяч человек приняло участие в забегах более чем на 5 км (без учета регулярных стартов), порядка 1 млн человек планируется на стартах длиной более 5 км в 2025 году [3,8,10].

На рисунке 2 представлены результаты опроса граждан, преследующие те или иные цели при регистрации на забеги [6].

Как мы видим из результатов опроса при регистрации большинство преследуют новые знакомства с единомышленниками, поддержание здоровья, улучшение физической формы и психологическую разгрузку. Треть опрошенных стремятся достигнуть личных спортивных целей, быть примером или бегать за компанию. Менее 20% опрошенных используют забеги как форму досуга при путешествиях и чуть больше 10% - для похудения.

Далее рассмотрим эффекты от регулярных тренировок и преимущество такого рода физической активности для мозга и психики.

Регулярные занятия бегом помогают сбросить стресс, выработать позитивные эмоции. Внимание к дыханию и движению помогает снизить тревогу. Бег повышает уровень дофамина, улучшает настроение. Физическое состояние после бега приносит чувство удовлетворения [11].

Доказанный эффект «эйфории бегуна» (runners high) – счастье и удовлетворение от движения. Бег улучшает память, внимание и креативность. Прирост BDNF (нейротрофический фактор мозга) на 20% улучшает нейропластичность мозга. Происходит улучшение сна и общего психоэмоционального состояния [12].

Всего 10 минут бега улучшают настроение и мозговые функции. Занятия бегом снижают уровень стресса и депрессии. Такая физическая активность помогает предотвратить болезни, улучшает внимание и память, когнитивные функции и снижает уровень тревожности.

Поддержка и общая цель спортивных сообществ и беговых клубов дают занимающимся целый ряд преимуществ. Спортивные сообщества создают ощущение принадлежности и сплоченности. Коллективная энергия помогает достичь новых результатов. Обмен опытом и мотивацией между участниками вдохновляют. В клубах и сообществах рождается уникальная атмосфера роста.

Бег является самым доступным средством физической активности. Минимальные затраты на экипировку,

Таблица 1.

Показатели занимающихся по России в целом (по данным ВЦИОМ).

Занимающиеся спортом чаще 1 раза в месяц	40%	54%	54%	55%
Занимающиеся легкой атлетикой / бегом	15%	37%	37%	38%
Занимающиеся фитнесом	2,7%	3,6%	4,5%	4,8%

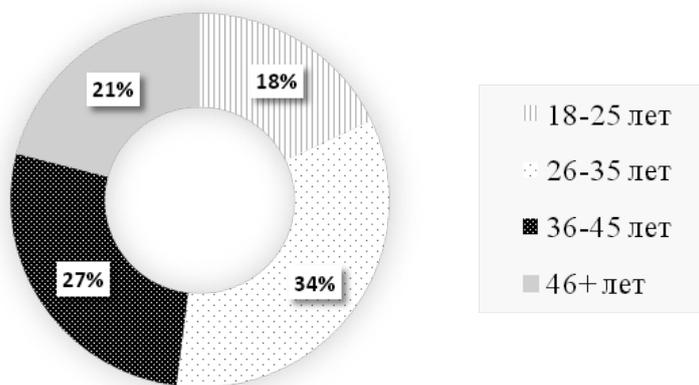


Рис. 1. Возрастная структура занимающихся бегом в России (по данным Минспорта)

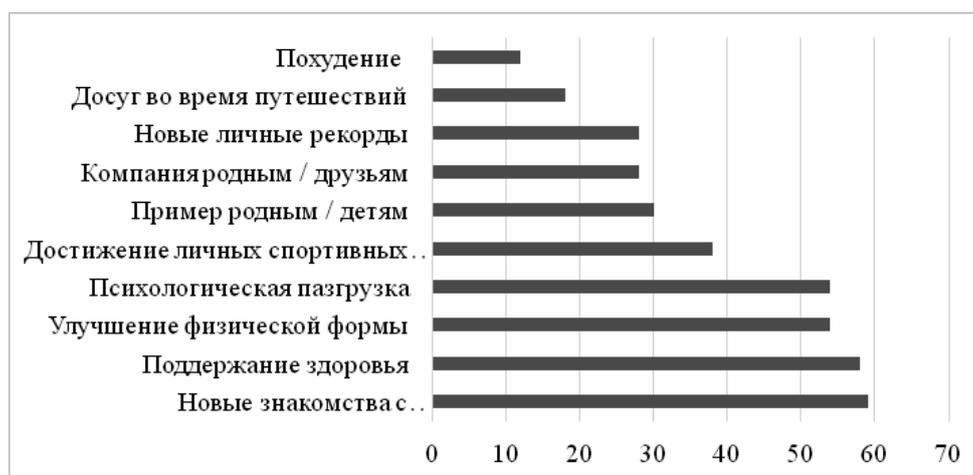


Рис. 2. Цели граждан при регистрации на забеги (по данным FitnessData)

бесплатные парковые зоны, бесплатные городские тренировки и забеги делают бег самым массовым видом двигательной активности.

На сегодняшний день для любителей бега существует целое разнообразие беговых аксессуаров и средств контроля тренировок, с помощью которых можно отследить целый ряд беговых показателей (темп, скорость, каденс, пульсовые зоны и т.д.), текущее состояние, уровень физического развития, уровень восстановления, проанализировать сон. Большинство опрошенных выбирают цифровые средства Garmin [3].

Основными проблемами на сегодняшний день при использовании бега как физической активности являют-

ся сезонность, недостаток инфраструктуры для занятий в зимнее время года, низкая вовлеченность старшего поколения и травматизм ввиду неправильной техники бега и нерационального подхода к восстановлению. Необходимо развивать беговые школы и клубы для новичков, интегрировать бег в корпоративную культуру, повышать количество доступных спортивных событий и совершенствовать инфраструктуру.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что бег в современной России находится в периоде активного развития и трансформируется в значимый социокультурный феномен. Бегом занимаются различные

слои и возрастные группы, а количество занимающихся и участвующих в соревнованиях непрерывно растет из года в год.

Дальнейшее прогресс зависит от совершенствования инфраструктуры, образовательных программ и вовлечение новых групп населения. В ближайшей перспективе необходимо интегрировать бег в городскую среду, раз-

вивать технологичные форматы тренировок и повышать число доступных спортивных событий.

Таким образом, беговая культура в нашей стране демонстрирует устойчивую динамику развития как массовая практика, сочетающая оздоровительный потенциал с социальной значимостью, что требует системной поддержки на государственном и общественном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов О.В. Использование бега по пересеченной местности в процессе физического воспитания студентов аграрного вуза / О.В. Антипов, Р.В. Гежа, М.В. Куликова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 4-й Научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2025 года. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии - МВА им. К.И. Скрябина, 2025. – С. 439–441.
2. Антипов О.В. Подготовка бегунов на средние дистанции с использованием системы комплексного контроля их двигательных возможностей / О.В. Антипов, М.В. Куликова, Д.Л. Миронов // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения : Сборник трудов 4-й Научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2025 года. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии - МВА им. К.И. Скрябина, 2025. – С. 444–445.
3. Беговое сообщество: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://runc.run> (дата обращения: 15.06.2025).
4. Всероссийский центр исследования общественного мнения: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://wciom.ru> (дата обращения: 05.08.2025).
5. Гежа Р.В. Особенности контроля двигательных возможностей студентов, занимающихся в беговом клубе / Р.В. Гежа, М.В. Куликова, Д.Л. Миронов // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 4-й Научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2025 года. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии - МВА им. К.И. Скрябина, 2025. – С. 462–463.
6. Исследовательское агентство FitnessData: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://fitnessdata.ru> (дата обращения: 29.06.2025).
7. Куликова М.В. Значение солей для спортсменов при забегах на длинные дистанции / М.В. Куликова, С.В. Комин, О.В. Антипов // Вектор научной мысли. – 2024. – № 8(13). – С. 134–135.
8. Лига марафонов БРИКС: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://brics.run> (дата обращения: 15.06.2025).
9. Министерство спорта Российской Федерации: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://www.minsport.gov.ru> (дата обращения: 19.07.2025).
10. Пять Вёрст: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://5verst.ru> (дата обращения: 23.06.2025).
11. Сарвилина В.П. Влияние бега на когнитивные способности учащихся / В.П. Сарвилина, О.В. Савельева // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 57-59.
12. McGonigal, K. The Joy of Movement: How Exercise Helps Us Find Happiness, Hope, Connection, and Courage / Kelly McGonigal. - New York: Avery, 2019. - 288 p.

© Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru), Суханова Елена Юрьевна (lana.suxanova@yandex.ru),
Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКА

Ващенко Дарья Геннадьевна

Старший преподаватель, Сибирский
государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнёва», г. Красноярск
dashulya.ivanova.8282@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE TO LEARNING A PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE

D. Vashchenko

Summary: The article examines the pedagogical conditions that contribute to the formation of students' value attitude towards learning a professionally oriented language. The key factors influencing the motivation and involvement of students are analyzed, including teaching methods, the content of educational programs, as well as the role of the teacher in creating a value-semantic environment. Special attention is paid to the integration of the professional context into the learning process, which allows students to realize the practical importance of language for their future careers. Based on theoretical analysis and practical experience, recommendations are offered on optimizing the pedagogical process to improve educational outcomes.

Keywords: professionally oriented language, value attitude, pedagogical conditions, motivation, teaching methods, higher education.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие формированию ценностного отношения студентов к изучению профессионально ориентированного языка. Анализируются ключевые факторы, влияющие на мотивацию и вовлеченность обучающихся, включая методы преподавания, содержание образовательных программ, а также роль преподавателя в создании ценностно-смысловой среды. Особое внимание уделяется интеграции профессионального контекста в процессе обучения, что позволяет студентам осознать практическую значимость языка для будущей карьеры. На основе теоретического анализа и практического опыта предлагаются рекомендации по оптимизации педагогического процесса для повышения образовательных результатов.

Ключевые слова: профессионально ориентированный язык, ценностное отношение, педагогические условия, мотивация, методика преподавания, высшее образование.

В современных условиях важным компонентом для развития успешной профессиональной сферы каждого специалиста является процесс изучения иностранного языка. Следует констатировать, что в нынешних реалиях процесс интеграции различных культур приобретает все большую актуальность, следовательно, овладение студентами профессионально-ориентированного иностранного языка будет способствовать не только развитию и формированию профессиональных компетенций, но и поможет будущим специалистам наиболее эффективно решать профессиональные задачи.

Образовательный стандарт высшего образования подразумевает акцентирование внимания на профессиональных особенностях иностранного языка, его направленности на реализацию будущей профессиональной сферы выпускников вузов.

Важное значение профессионально-ориентированный иностранный язык приобретает в процессе преподавания на неязыковых факультетах в высших учебных заведениях, предусматривая у студентов развитие и формирование способности к иноязычному общению

в определенных деловых бизнес-сферах, учитывая профессиональное мышление.

Обратимся к определению профессионально-ориентированного языка в рамках высшего образовательного учреждения. Под профессионально-ориентированным языком подразумевается процесс обучения, который основан на изучении иностранного языка с учетом особенностей будущей профессиональной сферы, в которой будут реализовываться студенты.

Особенности профессионально-ориентированного иностранного языка раскрыты в исследованиях таких авторов как О.Н. Исаева [6], Е.В. Рощина [11], А.А. Рыбкина [12] и других.

Профессионально-ориентированный иностранный язык подразумевает гармоничное сочетание у студентов навыков овладения профессионально-ориентированным иностранным языком и включает развитие личностных качеств субъектов образовательного процесса, сочетая знания о национальных культурных традициях иностранного языка, который изучается в рамках учеб-

ной программы и сопровождается формированием необходимых навыков, которые базируются на профессиональных и лингвистических знаниях [6].

В свою очередь профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в современной действительности является важным и приоритетным в структуре образования. Так Е.В. Рощина определяет, что в процессе изучения профессионально-ориентированного иностранного языка формируется двухсторонняя связь стремления студента к знаниям в области изучения иностранного языка и успешностью овладения иностранным языком [11].

А.А. Рыбкина [12] определяет в своих исследованиях, что в процессе исследования профессионально-ориентированного языкового материала формируется и стремление субъектов образовательной деятельности к изучению специальных знаний и развитием успешности в области овладения языком.

Вопросами изучения ценностным отношением студентов занимались Н.С. Белоусова [2], М.В. Гузева [4], Т.Н. Гуцина [5] и другие исследователи.

В современной действительности обучение профессионально-ориентированному языку в вузе направлено на развитие и обогащение познавательного потенциала студентов, на активизацию интереса к обучению иностранного языка, на раскрытие творческих способностей субъектов образовательного процесса. Для этого используются разные педагогические технологии, которые обеспечивают реализацию необходимых педагогических условий.

Преподавателю в вузе важно использовать наиболее эффективные пути обучения, а также оптимальные условия, чтобы, овладевая определенными знаниями в области обучения профессионально-ориентированного языка, студент мог самостоятельно обогащать свои языковые знания, умения и навыки, используя различные информационные источники. И для этого очень важно внедрение и использование на практике кейс-технологий.

В свою очередь кейс-технологии представляют собой определенную разновидность проектно-исследовательской технологии, которая подразумевает:

- необходимость использования операций исследовательского процесса;
- аналитические процедуры, направленные на осмысление проблематики и поиск решения поставленной проблемы путем решения ее на базе кейса, которые выступают в качестве технического задания для студентов, а также как информационный источник.

Кроме того, использование кейсов предполагает использование технологий коллективного обучения, в основе которых располагается работа студентов в группе либо в подгруппах, где происходит информационный взаимообмен.

Кейс-технологии включают технологии развивающего обучения, в компоненты которых входит индивидуально-личностное и групповое развитие личностных качеств студентов.

Технологии кейсов дают возможность студентам самим разбираться в представленной проблеме через известные для них способы деятельности, чтобы определить эффективность данных способов и осваивать тем самым новые технологии. Для эффективной реализации кейс-технологий важно формировать у студентов позитивную устойчивую мотивацию, что будет способствовать развитию интереса к обучению.

Основными преимуществами технологии кейсов является то, что они способствуют повышению интереса у студентов к исследуемому предмету, формируют социальную активность студентов, развивают коммуникативные навыки, способствуют развитию умения активно слушать другого, развивают у студентов умение грамотно излагать свои мысли и формируют другие важные профессиональные качества личности. Основной акцент в процессе реализации технологии кейсов базируется на формировании определенных знаний, а не на овладении уже готовым знанием.

Таким образом, кейс-технологии представляют собой определенные технологии, которые основаны на комплектовании кейсов, тогда как под кейсами понимается набор определенных материалов, которые предлагаются студенческой аудитории, чтобы самостоятельно изучить представленный учебный материал, используя кейсы. Это позволяет субъектам учебной деятельности в созданных проблемных ситуациях, которые описаны в представленных заданиях, прорабатывать конкретные проблемные задачи, тем самым формируя у студентов умение решать конкретные ситуации.

Сегодня в век информационных технологий кейсы принято создавать на специальных электронных платформах, которые реализуются, опираясь на опыт известных людей в сфере образовательных технологий. Как правило, метод кейсов соотносят и как игровой метод и как метод проблемного обучения субъектов образовательной сферы.

Идеи кейс-технологии базируются на том, что они позволяют:

- создать необходимый интерес у студентов к учебному материалу, и помогают подойти к решению одной проблемной задачи разными способами;

- в кейс-технологиях акцент сделан на создание условий для формирования новых знаний, умений и навыков, а не на получение уже готовых, а для этого необходим конструктивный анализ, который реализуют студенты через совместную работу в группах;
- результатом технологий кейсов являются не только полученные знания, умения и навыки, но и ценности, поскольку при использовании кейс-технологий у студентов формируются ценностные ориентации, что влияет на процесс мировоззрения личности;
- в результате реализации кейс-технологий решается вопрос с проблемой пассивного обучения студентов, поскольку при использовании данной технологии у субъектов образовательного процесса развивается интерес, желание аргументировать свою точку зрения, что формирует у них коммуникативные умения.

При реализации кейс-технологий обучения используются такие дидактические категории как:

- кейс как настоящий конкретный случай из жизни;
- использование кейса как практической ситуации, где обнаруживается проблематика, а также описываются действия определенных людей в процессе принятия важного решения.

Обратимся к основным положительным моментам использования кейс-технологий. В результате теоретического и практического анализа к основным положительным моментам использования кейс-технологий следует отнести:

- использование принципов проблемного обучения, что увеличивает интерес студентов к занятиям;
- в процессе кейс-технологий приобретаются навыки по решению конкретных проблем;
- у студентов развиваются навыки работы в группе;
- у студентов развиваются коммуникативные способности, творческие способности, развивается творческое мышление и др.

В результате использования кейс-технологий студенты формируют критическое мышление, умение анализировать, учитывая альтернативу в кейсе, формируют умение отстаивать свою точку зрения, то есть проявлять ассертивность.

Для реализации эффективного использования кейс-технологий на занятиях со студентами важно учитывать такие условия как:

- определенные требования к кейсу;
- использование правильной методики реализации кейса в образовательной стратегии на занятии.

К основным требованиям кейс-технологии следует отнести:

- правильную методику реализации кейса;
- четкую формулировку целей и задач кейса;
- использование достоверных ситуаций и актуального материала в кейсе.

Таким образом, внедрение кейс-технологии в качестве важных условий для формирования ценностного отношения студентов к обучению профессионально-ориентированного языка в студенческой среде поможет стимулировать студентов к познанию, будет развивать интерес к предмету, даст возможность осваивать необходимые знания, умения и навыки в процессе активной самостоятельной работы.

В.Ф. Аитов [1] определяет, что в современных условиях существенно возрастает роль иностранного языка, при этом эффективность освоения иностранного языка увеличивается в случае, если создаются условия, направленные на реализацию личных мотивов у субъектов образовательной деятельности. При этом особенности изучения иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки существенно влияют на активность студентов при формировании интереса к изучаемому учебному предмету. Следовательно, важно опираться на проблемный подход и проблемный подход при реализации кейс-технологий.

Следует констатировать, что проблемный подход базируется на получении новых знаний и формировании коммуникативных умений через разрешение практических или теоретических проблем.

Проектный подход подразумевает подход, базирующийся на деятельностном подходе при организации обучения иностранному языку, и он является одним из способов реализации проблемного метода обучения студентов. Данный метод запускает процессы активизации познавательной деятельности, мобилизацию интеллектуальных способностей студентов, проектный подход является своего рода эффективной стратегией при организации учебного процесса в вузе.

В результате проблемный и проектный подход тождественны по целям и принципам организации образовательного процесса. Тогда как в особенности проблемного подхода происходит основательная опора на личностные качества студентов, тогда как при проектном подходе имеет место преобладание процессуального и деятельностного компонента.

При реализации проблемно-проектного подхода в процессе обучения иностранному языку важно преподавателю в вузе создавать условия для реализации проблемных ситуаций, поставив перед студентами

практическую либо теоретическую задачу, в результате выполнения которой у них открываются новые знания, либо они осуществляют новые действия.

Если изучать проблемное и проектное обучение, опираясь на личностно-деятельностный подход, то здесь наблюдаются:

- единство целей;
- аналогичность позиций преподавателя и студенческой аудитории в процессе изучения иностранного языка;
- сходство по способам организации образовательной деятельности со студентами.

В процессе реализации иноязычной деятельности важно ставить вопросы о проблемах иноязычного содержания через проблемно-проектный подход на неязыковых факультетах, что будет способствовать развитию творческих способностей. В свою очередь для развития творческих способностей важно создание условий активного взаимодействия, при которых раскрываются креативные способности студентов.

О.М. Моисеева [9] определяет, что обучение иностранному языку через проектную методику есть непрерывный процесс разрешения студентами проблем обучения.

Э.В. Бурцева [3] и А.М. Матюшкин [10], определяют, что проблемное и проектное задание должно базироваться на тех знаниях, которые уже имеют студенты. При интеграции проблемного и проектного подхода С.П. Микитченко [8] считает, что оба подхода можно сравнить с двумя точками одной прямой: начало – это проблема, конец – это проект, который является источником новых проблемных мест.

Таким образом, к ведущим принципам исследуемого нами подхода относятся:

- принцип коммуникативного партнерства;
- принцип сочетания сознательности и творчества личности;
- принцип адаптивности;
- принцип дифференциации и индивидуализации обучения;
- принцип вариативности при групповой работе;
- принцип профессиональной направленности и другие.

В результате, при реализации проблемно-проектного подхода у студентов формируется интерес к постижению знаний в области изучения иностранного языка, формируются навыки проектной работы, умение формулировать проблему, цель и средства для ее решения.

Далее обратимся к созданию дискуссионных про-

фессиональных клубов в рамках использования кейс-технологий. В основе таких клубов предлагается использовать модель проведения дискуссии, предложенной М.А. Ковальчук [7].

Реализация билингвального дискуссионного клуба позволит реализовать не только интерес у студентов к изучаемому учебному предмету, но и разнообразить формы работы и создаст условия для успешного овладения иностранным языком через практическую деятельность.

На таких дискуссионных клубах важно включать интегрированные темы, связанные с профессиональной направленностью и с узкой специализацией студентов. Коллективное обсуждение информации, дискуссионные темы, обмен идеями и мнениями позволит использовать иностранный язык в качестве важного инструмента, в том числе и для изучения и углубления основных профессиональных знаний, которые необходимы студентам при реализации себя в будущей профессиональной сфере.

Для проведения дискуссионных площадок важно создавать мини-группы по 2–3 человека, при этом каждая из групп готовит мини-проект для обсуждения в дискуссии. Важно, что доклады готовятся на иностранном языке, в единой структуре, которая дается для понимания студентам и понятна по своей форме и структурным компонентам каждой из групп.

Обсуждение может проводиться на русском и на английском языке, после публичного выступления группы происходит коллективное обсуждение полученной информации. Роль преподавателя в данном случае является очень важной, он выступает в качестве медиатора, чтобы следить за дискуссией и минимизировать конфликтные ситуации при обсуждении.

Метод использования дискуссионного клуба является удобным и может служить в качестве создания кластера, в центре которого лежит тема, вокруг нее основные смысловые единицы представленной тематики.

Обращаясь к описанию педагогических условий для формирования ценностного отношения студентов к обучению профессионально-ориентированного языка, важно выделить особенности создания условий для взаимодействия студентов с потенциальными работодателями. В результате привлечение работодателей для создания эффективных педагогических условий с целью формирования ценностного отношения студентов к обучению профессионально-ориентированного языка – это один из важных ключевых моментов в процессе подготовки высококачественного востребованного специалиста. Здесь важны как традиционные способы взаимодей-

ствия – привлечение работодателей к процессу преподавательской деятельности, включение их в составы работы специальных комиссий, посещение со студентами различных экскурсий на предприятия, так и организацию мастер-классов, профессиональных форумов с участием работодателей.

Здесь предлагается использовать различные формы работы, например проведение панельных дискуссий с участием работодателей – экспертов, привлечение работодателей в качестве докладчиков на научно-практических конференциях, проведение для студентов экскурсий на предприятия, где сотрудники организаций рассказывают о необходимости, в том числе получения знаний в области изучения иностранного языка и его практической реализации.

Кроме того, для создания необходимых условий по формированию ценностного отношения студенческой аудитории к обучению профессионально-ориентированного языка в век активного развития цифровизации и глобализации образовательного пространства вузов важно использовать современные дистанционные образовательные технологии.

Для реализации дистанционных технологий в вузах за период пандемии сформировались и создались образовательные платформы, где каждый вуз адаптировал такие технические условия, при которых не пострадал учебный процесс, и студенты в период активной фазы пандемии смогли продолжить обучение в создавшихся условиях.

Созданные дистанционные образовательные ресурсы можно активно использовать для самостоятельного обучения студентов в сфере иностранного языка, поскольку на таких образовательных платформах есть эффективные технические возможности, позволяющие использовать видеоматериал и аудиоматериал, что очень

важно при изучении иностранного языка.

Таким образом, с целью создания эффективных педагогических условий, которые направлены на формирование у студентов ценностного отношения к обучению профессионально-ориентированного языка, необходимо:

1. Использовать кейс-технологии как эффективный инструментальный игровой и проблемного обучения.
2. Реализовать проблемно-проектный метод при обучении профессионально-ориентированного языка.
3. Создавать билингвальные дискуссионные клубы, направленные на формирование интереса студентов к изучению профессионально-ориентированного языка.
4. Привлекать работодателей в учебный процесс, используя как традиционные методы взаимодействия: привлечение в учебный процесс, совместная научная работа работодателей со студентами, привлечение работодателей к научно-практическим конференциям и т.д. Так и реализовывать такие методы как создание профессиональных форумов, панельных дискуссий и другие методы.
5. Использовать дистанционные технологии, современные образовательные платформы, которые были созданы в высших учебных заведениях для создания дистанционной среды в период пандемии.

В результате реализации мультипликативного подхода посредством интеграции дистанционных технологий и традиционных подходов к образовательному процессу, возможно создание эффективных условий для реализации осознанного ценностного отношения студентов к обучению профессионально-ориентированного языка в условиях образовательного пространства вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В.Ф. Английский язык (A1-B1+): учебник для среднего профессионального образования / В.Ф. Аитов, В.М. Аитова, С.В. Кади. – 13-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 234 с.
2. Белоусова Н.С. Соотношение ценностных ориентаций и субъективного качества жизни молодежи [Электронный ресурс]: монография / Н.С. Белоусова, Н.А. Юдина; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург, 2017.
3. Бурцева Э.В. Учебный проект на уроке иностранного языка у студентов-математиков // Вестн. Бурятского государственного университета. 2007 № 10 С. 145–149.
4. Гузева М.В. Ценности и ценностные ориентации личности АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15) 41. – С. 40–43
5. Гущина Т.Н. О базовых основаниях формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов: сравнительный анализ методологических подходов // Пенитенциарная наука. 2017. №4 (40). – С. 91–94.
6. Исаева О.Н. К вопросу формирования профессионально- значимых качеств при обучении иностранному языку будущих юристов // Вестник СамГУ. 2009. №69. – С. 189–193.
7. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению / М.А. Ковальчук. – М.: Высшая школа, 2008. – 144 с.
8. Микитченко С.П. Реализация инновационных проектов в школе и вузе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №5. С. 117–121.

9. Моисеева О.М. Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе: (На материале французского яз.): автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. ун-т. – М., 1994. – 16 с.
10. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / А.М. Матюшкин и др.; редкол.: Е.В. Ковалевская (отв. ред.) и др. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010 –Лингво-педагогические модели проблемного обучения. – 2019. – 309 с.
11. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Ленинградский университет, 1978. – С. 3–6.
12. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А. Рыбкина. – Саратов: Саратов. юрид. ин-т МВД России, 2005. – 152 с.

© Ващенко Дарья Геннадьевна (dashulya.ivanova.8282@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО БИОЛОГИИ

Ежова Наталья Ивановна

Аспирант, Государственный университет просвещения
ezhova_ni@mail.ru

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN STUDENTS DURING LABORATORY AND PRACTICAL WORK IN BIOLOGY

N. Yezhova

Summary: The article reveals the issues of the formation of functional literacy during students performing laboratory and practical work in biology. With the introduction of the updated Federal State Educational Standard, the creation of Federal work programs in biology based on the Federal Basic Educational Program, as well as the updating of the content of biological education in the basic school, a list of laboratory and practical work was introduced for students to perform when studying each of the sections of school biology. However, biology teachers have difficulties organizing and conducting a complete list of laboratory and practical work, even though it is precisely when performing observations and biological experiments in the framework of laboratory work that functional literacy can be developed. The data of scientific research are presented, indicating the relevance of the chosen problem and its solvability through the introduction of a new laboratory workshop with digital addition and focused on the development of functional literacy of 5th and 6th grade students.

Keywords: Federal educational program in biology, functional literacy, laboratory practice in biology, laboratory work, and practical work.

Аннотация: Статья раскрывает вопросы формирования функциональной грамотности в ходе выполнения обучающимися лабораторных и практических работ по биологии. С внедрением обновленного Федерального государственного образовательного стандарта, создания на базе Федеральной основной образовательной программы Федеральных рабочих программ по биологии, а также обновления содержания биологического образования в основной школе введен перечень лабораторных и практических работ для выполнения школьниками при изучении каждого из разделов школьной биологии. Однако у учителей биологии возникают сложности с организацией и проведением полного перечня лабораторных и практических работ несмотря на то, что именно при выполнении наблюдений и биологических экспериментов в рамках лабораторных работ возможно развитие функциональной грамотности. Приводятся данные научного исследования, указывающие на актуальность выбранной проблемы и ее решаемость через внедрение нового лабораторного практикума с цифровым дополнением и ориентированным на развитие функциональной грамотности обучающихся 5-х и 6-х классов.

Ключевые слова: Федеральная образовательная программа по биологии, функциональная грамотность, лабораторный практикум по биологии, лабораторная работа, практическая работа.

Развитие науки и информационных технологий в современном обществе несомненно ведет к увеличению объема разнообразной информации, которую должны усвоить современные школьники. В связи с этим происходит изменение ориентиров биологического образования: уточнение образовательных результатов в последней редакции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) (приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 (ред. от 22.01.2024) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [11]; разработка новых Федеральных рабочих программ по биологии для базового и профильного уровней основной и средней школ; редактируется и уточняется новая концепция биологического образования в Российской Федерации. Однако неизменным остается необходимость формирования у обучающихся прочных системных биологических знаний и способов действий, которые позволят им свободно ориентироваться в жизненных ситуаци-

ях, решать учебные и бытовые задачи, научно объяснять явления, происходящие в природе и социуме.

Связь обучения с жизнью - важнейшая задача современного биологического образования, которая, несмотря на огромный пласт научных исследований и предложенных в разные годы методических решений ведущих педагогов и методистов, не потеряла своего значения и в настоящее время. Кроме того, результаты российских школьников в международном исследовании PISA (Programme for International Student Assessment) с 2000 по 2018 год [8], привели к возрастанию интереса к функциональной грамотности, в частности к естественнонаучной грамотности, что так же подчеркивает необходимость применения знаний в контексте реальных жизненных ситуаций.

Задача формирования и развития функциональной грамотности (ФГ) и естественнонаучной грамотности (ЕНГ) была принята на вооружение Минпросвещения

России. В рамках национального проекта «Образование», реализовавшего свою деятельность до 31.12.2024 года [9], осуществлялся федеральный проект «Успех каждого ребенка», направленный на создание и работу системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодёжи. Одной из задач этого проекта являлось формирование функциональной грамотности в различных направлениях, в том числе и естественнонаучной грамотности на базе платформы «Российская электронная школа» (РЭШ) [12]. Образовательный ресурс обеспечивал возможность проведения тренировочных работ в режиме реального времени, используя предоставленный банк тренировочных заданий по оценке ФГ.

Таким образом задача формирования и развития функциональной грамотности решалась путем прорешивания заданий на функциональную грамотность. Можно предполагать, что такой подход, ориентированный на формат тестирования, полноценно не обеспечивает у обучающихся развития способности применять знания и умения в реальных жизненных ситуациях. В то же время, проблема, касающаяся научно разработанных методик формирования и развития функциональной грамотности, выстроенных на основе четко выверенных алгоритмов, осталась открытой, и однозначного решения не получила.

Традиционно в обучении биологии практическая направленность обучения, во многом, реализовывалась благодаря лабораторным работам, в рамках которых школьник знакомился с методами биологических исследований, осваивал методику наблюдений и принципы постановки простейших опытов, фиксировал научные факты в форме рисунка или числовых данных, выявлял причинно-следственные связи, формулировал выводы.

В Федеральную рабочую программу (ФРП) по биологии впервые внесен перечень лабораторных и практических работ, которые на наш взгляд, во многом, способствуют развитию функциональной грамотности обучающихся. Однако на практике далеко не всегда осуществляется полноценное включение школьников в выполнение наблюдений и экспериментов в рамках лабораторных работ. Как показали проведенные нами исследования среди учителей биологии, только 3,1% педагогов проводят от 90 до 100% лабораторных и практических работ, указанных в перечне федеральной рабочей программы по биологии, а 46,2% респондентов удается выполнить за год 50–60% от списка всех работ перечня. Такая ситуация с лабораторными и практическими работами в обучении биологии является следствием указанной в ФРП по биологии возможности выбора учителем по своему усмотрению лабораторных работ для их проведения в классе.

Актуальность нашего исследования обусловлена рядом противоречий. Так, существует необходимость в формировании функциональной грамотности школьников в процессе обучения биологии, но, несмотря на достаточно долгий период повышенного внимания к этой проблеме, учителя до сих пор испытывают потребность в конкретных методиках решения этой задачи (помимо заданий в формате PISA).

Кроме того, лабораторные работы обладают значительным потенциалом в формировании функциональной грамотности, за счет своей практической направленности, но их реализация проявляется в случайном и необоснованном отборе учителем. Также наблюдается противоречие между представленным в методических пособиях и материалах электронных образовательных платформ множеством методик выполнения лабораторных работ и отсутствием единого подхода в организации и методике проведения лабораторной работы, нацеленной на формирование функциональной грамотности.

Перечисленные противоречия указывают на проблему исследования: совершенствование методики формирования функциональной грамотности обучающихся с использованием полноценного лабораторного практикума, разработанного на основе деятельностного подхода.

Понятие «функциональная грамотность» прочно вошло в понятийный аппарат современного образования. Изначально «грамотность» трактовали, как способность читать и писать. Однако в конце XX века понятие модифицировалось и приобрело более широкое трактовку, включающую навыки чтения, письма и умения применять полученные знания и навыки в различных жизненных ситуациях.

В современной педагогике существует ряд установленных дефиниций, касающихся понятия функциональной грамотности, его трактовку мы можем встретить в трудах А.А. Леонтьева, Р.Н. Бунеева Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, Н.Ф. Виноградовой, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [7,2,1,3]. Обобщение взглядов приводит нас к следующему пониманию, что функциональная грамотность – это показатель развития личности, характеризующийся способностью применять имеющиеся знания, умения и навыки в широком диапазоне жизненных задач, способностью существовать в социальных отношениях и стремлением к дальнейшему образованию для успешной адаптации в постоянно изменяющемся мире.

В рамках биологического образования одним из ключевых аспектов функциональной грамотности является естественнонаучная грамотность, предполагающая формирование ряда компетенций необходимых для решения задач естественнонаучного цикла.

Педагогическое исследование по формированию естественнонаучной грамотности с использованием лабораторных работ по биологии в 5-х классах проводилось нами в ряд этапов. Целью констатирующего этапа исследования являлся всесторонний анализ исследуемой проблемы в современной науке и практике. Нами было проведено анкетирование учителей биологии РФ, в ходе которого было предложено оценить значение практической деятельности в рамках лабораторных и практических работ в формировании функциональной грамотности в баллах от 1 до 5 (наивысший балл) (рис.1).

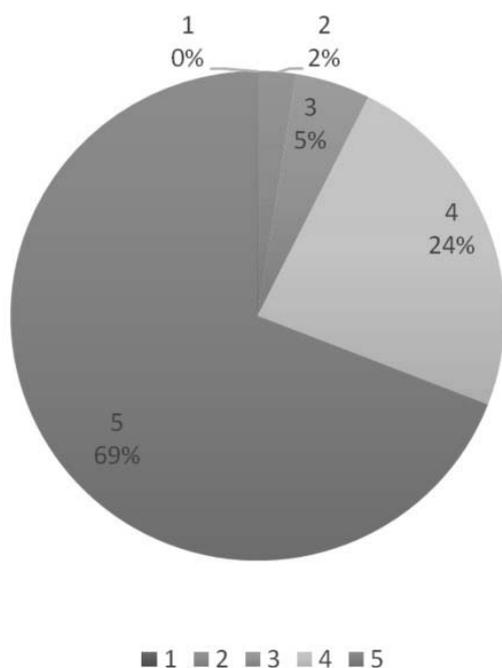


Рис. 1. Результаты оценки учителями роли лабораторных и практических работ в формировании функциональной грамотности школьников по пятибалльной шкале, где 5- наивысшая оценка

В результате опроса 69% респондентов высоко оценили роль практической деятельности в формировании естественнонаучной грамотности на лабораторных/практических работах по биологии.

При реализации ФРП по биологии учителя сталкиваются с рядом трудностей в организации и проведении работ практической направленности, 44,6% респондентов посчитали наиболее распространенной проблемой отсутствие методического пособия для проведения лабораторных и практических работ.

В рамках проведенного нами исследования был подготовлен лабораторный практикум «Биология. 5–6 классы. Базовый уровень. Лабораторный практикум (с цифровым дополнением), авторы: Ефимова Т.М., Швецов Г.Г., Ежова Н.И.», опубликованный издательством «Промсвещение» в 2024г. [5], отличительной чертой которого

является ориентация на формирование функциональной грамотности школьников. Практикум представлен в двух форматах: печатном и цифровом. В практикуме представлена методика выполнения всех лабораторных и практических работ 5-го и 6-го классов, представленных в перечне Федеральной рабочей программы по биологии.

Одной из задач пособия является формирование функциональной грамотности обучающихся посредством активного освоения методов биологического исследования и развития умений применять полученные знания в жизненных ситуациях, оценивать достоверность информации и делать обоснованные выводы. Реализация целевого компонента осуществляется через достижение цели к каждой лабораторной работе.

Методика выполнения работ практической направленности потерпела изменения в содержательной и организационно-процессуальной части. В отношении первой пособие включает комплекс лабораторных и практических работ, адаптированных к возрастным особенностям школьников и конкретным темам ФРП по биологии. Раздел «Подготовка к работе» представлен дополнительным теоретическим материалом, который актуализирует знания по ранее пройденным темам и содержит необходимую справочную информацию для наиболее полного понимания контекста предстоящей практической деятельности.

Цифровой контент включает новый раздел «Тренировочные задания», состоящий из теста с автоматической проверкой. Этот компонент практикума помогает оценивать готовность школьника к выполнению предстоящей работы благодаря вопросам, направленным на актуализацию знаний.

Одной из ключевых особенностей разработанного лабораторного практикума является дополнительное задание, нацеленное на формирование функциональной грамотности («Дополнительное задание (ФГ)». Данные задания моделируют жизненные ситуации, с которыми могут встретиться школьники и направлены на то, чтобы обучающиеся научились научно объяснять биологические явления, демонстрировать понимание хода биологического исследования, а также уметь работать с полученными результатами наблюдений и экспериментов, использовать сравнения, обобщения, причинно-следственные связи для получения научных доказательств для обоснования своих выводов в ходе проведенной практической деятельности.

Рассмотрим одно из таких заданий в качестве примера.

К лабораторной работе по биологии для 5-го клас-

са «Изучение лабораторного оборудования: термометры, весы, чашки Петри, пробирки, мензурки. Правила работы с оборудованием в школьном кабинете» было составлено задание, связанное с кулинарией (бытовая ситуация), где девочка должна была определить необходимое оборудование, схожее с лабораторным, которое помогло бы ей рассчитать пропорции для приготовления теста.

Задание имеет межпредметный характер и интегрирует знания биологии (свойства ингредиентов), математики (составление пропорций) и технологии (рецепт блюда). Контекст затрагивается личный, так как ситуация связана с личным опытом учащегося в готовке. Уровень сложности: низкий, обучающемуся необходимо просто перечислить оборудование, подходящего для измерения ингредиентов. Объектом оценки являлось умение понимать как научные методы и принципы используются в реальной жизни. Для решения данной задачи школьник должен вспомнить агрегатные состояния необходимых для теста ингредиентов (мука - твердая, вода - жидкая, соль - твердая и т.д.) и лабораторное оборудование, с которым он познакомился на уроке во время практической деятельности и выбрать необходимое (весы, мензурка).

Ход работы представлен в виде подробных карточек-заданий (детализированные инструкции) по каждому отдельному опыту эксперимента, информация может быть представлена как в текстовой форме, так и графической, способствуя систематизации и упрощению восприятия информации.

Результаты практической деятельности оформляются в «Отчет о выполнении работы», представленный в виде таблицы, где указаны названия столбцов: «Что делали», «Что наблюдали», «Промежуточный вывод». Данное оформление помогает учащимся научиться структурировать свои действия, наблюдения и результаты, а также оформлять общий вывод об итогах проделанной работы. Раздел «Отчет о выполнении работы» представлен и в цифровом контенте, что упрощает процесс документирования результатов.

Принцип организации лабораторных и практических работ построен с учетом принципов проблемности (имеются проблемные ситуации, требующие решения (задания ФГ)), активности (все обучающиеся включены в работу: планирование, проведение, анализ результатов), интеграции (теоретический материал имеет прямую связь с практической деятельностью), практико-ориентированности (задания ФГ связаны с реальными жизненными ситуациями и профессиональной деятельностью в естественнонаучном направлении).

При организации лабораторной/практической рабо-

ты можно опираться на четыре этапа ее проведения.

1. Организационный этап: определение цели работы, постановка задач совместно с обучающимися, решение «тренировочных заданий» на актуализацию знаний, обсуждение проблемной ситуации «Дополнительное задание (ФГ)» решить которую поможет предстоящая работа).

2. Подготовительный этап представлен повторением правил по технике безопасности (раздел представлен в цифровом контенте), обсуждением оборудования и материалов необходимых для проведения работы, изучением раздела «Подготовка к работе» с дополнительной информацией. Учитель разбирает с обучающимися ход работы, указанный в разделе «Карточка-задание».

3. Основной этап включает в себя выполнение лабораторной/практической работы, сбор данных и их обработку. Школьники самостоятельно работают с объектами, проводят необходимые измерения и наблюдения, ищут решение для задания на ФГ в процессе выполнения лабораторной/практической деятельности.

4. Заключительный этап отражает оформление раздела «Отчет о выполнении работы», анализ полученных результатов и формулирование общего вывода. «Дополнительное задание (ФГ)» может выступать в роли обобщения знаний и навыков, полученных в ходе практической деятельности.

Таким образом задание на формирование функциональной грамотности (ЕНГ) может быть использовано в качестве проблемы, поиск решения которой происходит в течение выполнения лабораторной/практической работы или в качестве одного из инструментов закрепления полученных знаний и навыков в конце урока или после (домашнее задание).

Контроль выполнения работы может быть представлен, как в устной форме во время выполнения практической деятельности, при обсуждении результатов работы и ответов на дополнительные вопросы/ «Дополнительное задание (ФГ)», так и в письменной при оформлении результатов в «Отчет о выполнении работы», решение задания ФГ.

Экспериментальную проверку влияния использования разработанного лабораторного практикума на формирование у обучающихся 5-х классов на степень сформированности функциональной грамотности мы провели на базе образовательного комплекса МОУ «Лицей №23». В исследовании была задействована одна параллель 5-х классов (3 экспериментальных класса и 5 контрольных).

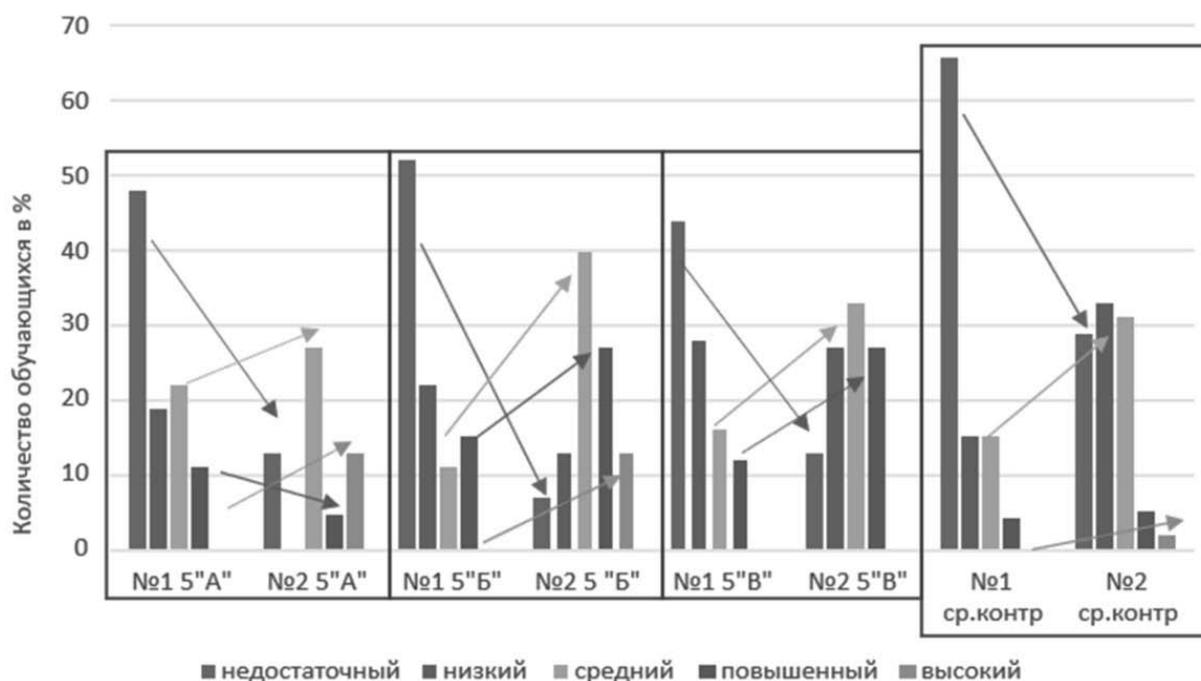


Рис. 2. Гистограмма 1. Сравнение результатов контрольных и экспериментальное классов вводного и итогового среза

Классы были отобраны по результатам входного тестирования, где подавляющее количество школьников продемонстрировало «недостаточный» и «низкий» уровни сформированности ЕНГ. Примерно, одинаковое количество обучающихся как из контрольных, так и из экспериментальных классов достигли «среднего» уровня. Результат на «высоком» уровне не показал ни один из обучающихся 5-го класса.

Эксперимент был организован следующим образом: на протяжении семи месяцев обучающиеся экспериментальных и контрольных классов на уроках биологии занимались по предложенному практикуму, направленному на формирование функциональной грамотности. В экспериментальных классах апробировалась методика применения бумажного пособия и цифрового дополнения, где использовались в работе дополнительные разделы: «подготовка к работе», «тест готовности к работе» и «дополнительное задание (ФГ)».

Для проверки результатов по повышению успешности формирования естественнонаучной грамотности в работе с экспериментальным практикумом, обучающимся 5-х классов был предложен итоговый срез.

Задания входного и итогового тестирования были взяты из открытого банка заданий по формированию функциональной грамотности, которые находятся в открытом доступе на цифровой платформе (РЭШ) [12] для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся.

Результаты сравнения входного и итогового контроля представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2 мы выделили 5 уровней сформированности функциональной грамотности, которые различаются в сложности решаемых заданий, глубине понимания контекста задачи и умении применять знания в различных ситуациях. Низкий уровень соответствует способности решения заданий по образцу с использованием понятий в знакомых ситуациях, не объясняя их смысл, - средний способности применять имеющиеся знания и навыки в стандартных ситуациях, обучающийся с пониманием улавливает связь между понятиями и использует алгоритмы для решения поставленной задачи. На повышенном уровне обучающийся способен справляться с незнакомыми простыми ситуациями, применяя имеющиеся знания и навыки, умение анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы. Для достижения высокого уровня сформированности ФГ обучающийся должен справляться со сложными нестандартными ситуациями, уметь критически оценивать информацию, формулировать цель и гипотезу исследования, планировать и проводить исследовательскую деятельность, делать аргументированные выводы. Если ученик демонстрировал полное отсутствие базовых знаний и навыков, необходимых для решения задачи при наличии каких-либо подсказок, то это считалось недостаточным уровнем сформированности функциональной грамотности. На гистограмме 1, можно заметить, как резко уменьшился показатель «недостаточный» уровень в экспериментальных (5«А», 5«Б»,

5«В») и контрольных классах.

В экспериментальном 5 «А» классе «низкий» уровень никто не достиг, показатель «среднего» уровня» увеличился, показатель «повышенного» понизился, так как появились обучающиеся достигнувшие «высокий» уровень сформированности функциональной грамотности.

Обучающиеся 5 «Б» (экспериментального класса) продемонстрировали снижение показателя на «низком» уровне, с одновременным ростом числа обучающихся на «среднем», «повышенном» и «высоком» уровнях сформированности функциональной грамотности.

В экспериментальном 5 «В» классе показатель на «низком» уровне уменьшился на 1%, но имеется значительный рост в улучшении результатов на «среднем» и «повышенном» уровне сформированности функцио-

нальной грамотности.

Показатели контрольных классов значительно выросли на «низком» и «среднем» уровне, имеется увеличение показателя на «повышенном» уровне, кроме того появились обучающиеся, которые достигли высокого уровня сформированности ФГ.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент, основанный на внедрении в учебно-воспитательный процесс по биологии в 5-х классах лабораторного практикума с цифровым дополнением, в содержание которого были включены дополнительные разделы и задания, нацеленные на развитие формирования функциональной грамотности, показал положительный эффект использования предложенной методики для формирования функциональной грамотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языком). М.: Икар, 2009. 448 с., С. 342.
2. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – С. 34–36
3. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018.-286с.
4. Ежова Н.И. Практикум по биологии для 5–6-х классов как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях внедрения обновленного ФГОС ООО / Н.И. Ежова, Т.М. Ефимова // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 5. – С. 84–89.
5. Ефимова Т.М., Швецов Г.Г., Ежова Н.И. Биология. 5–6 классы. Базовый уровень. Лабораторный практикум (с цифровым дополнением) [Текст] / Т.М. Ефимова, Г.Г. Швецов, Н.И. Ежова — . — Москва: Просвещение, 2024—112 с.
6. Кучман Ю.С. Формирование функциональной грамотности на уроках биологии / Ю.С. Кучман. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 50 (497). — С. 89–91. — URL: <https://moluch.ru/archive/497/109245/>.
7. Леонтьев А.А. Образовательная система "Школа 2100". Педагогика здравого смысла. - М.: Баласс, 2003. - С.35.
8. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся / [Электронный ресурс] // РУВИКИ: [сайт]. — URL: <https://golnk.ru/y2000> (дата обращения: 17.07.2025).
9. Нацпроект «Образование» / [Электронный ресурс] // Минпросвещения России: [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 17.07.2025)
10. Пентин, А.Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2019. - Том 1. - №4 (61). - С. 80–97.
11. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 22.01.2024) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) / [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://shkola1uzlovaya-r71.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_31.05.2021_N_287_red_ot_22.pdf (дата обращения: 17.07.2025).
12. Российская электронная школа URL: <https://resh.edu.ru/?ysclid=mdd04x92qq941593031> (дата обращения: 20.07.2025).
13. Суханова А.А. Эффективность формирования функциональной грамотности на уроках биологии // Вестник науки. 2023. №6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokah-biologii> (дата обращения: 17.07.2025).
14. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Биология» базовый уровень (для 5–6 классов общеобразовательных организаций) https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2023/08/24_%D0%A4%D0%A0%D0%9F-%D0%91%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_5-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf (дата посещения – 08.07.2025).

© Ежова Наталья Ивановна (ezhova_ni@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Карелина Надежда Анфиногентовна

старший преподаватель,
Иркутский государственный университет
ms.n.karelina@mail.ru

METHODS AND TECHNIQUES OF PROFESSIONAL EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

N. Karelina

Summary: The purpose of this study is to conceptually refine the methods and techniques of professional education of college students, considering the potential of artificial intelligence (AI) and to substantiate its role in the formation of professional mobility in the context of digitalization of the educational environment. The article reveals the modern challenges facing the system of secondary vocational education, substantiates the need for the use of artificial intelligence in the educational process. Specific methods are considered: AI analysis of resumes and digital portfolios, personalized career recommendations, building an "avatar" of a modern professional, simulating professional situations, and AI support for participation in competitions and Olympiads. The scientific novelty of the research lies in the development of the author's approach to the digital transformation of professional education, combining traditional pedagogical methods with the capabilities of artificial intelligence. The data obtained confirm that AI tools contribute to the development of professional mobility, increase the competitiveness of vocational graduates, and make the process of career self-determination more personalized, realistic, and focused on individual educational trajectories.

Keywords: artificial intelligence, professional education, professional mobility, digitalization of the educational environment, methods and techniques of professional education, career support, individual educational route.

Аннотация: Цель настоящего исследования – концептуально доработать методы и приемы профессионального воспитания студентов техникума с учетом потенциала искусственного интеллекта (ИИ) и обосновать его роль в формировании профессиональной мобильности в условиях цифровизации образовательной среды. В статье раскрываются современные вызовы, стоящие перед системой среднего профессионального образования, обосновывается необходимость применения искусственного интеллекта в воспитательном процессе. Рассмотрены конкретные методы: ИИ-анализ резюме и цифрового портфолио, персонализированные карьерные рекомендации, построение «аватара» современного профессионала, симуляции профессиональных ситуаций и ИИ-сопровождение участия в конкурсах и олимпиадах. Научная новизна исследования заключается в разработке авторского подхода к цифровой трансформации профессионального воспитания, объединяющего традиционные педагогические методы с возможностями искусственного интеллекта. Полученные данные подтверждают, что ИИ-инструменты способствуют развитию профессиональной мобильности, повышают конкурентоспособность выпускников СПО и делают процесс карьерного самоопределения более персонализированным, реалистичным и ориентированным на индивидуальные образовательные траектории.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональное воспитание, профессиональная мобильность, цифровизация образовательной среды, методы и приемы профессионального воспитания, карьерное сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут.

Введение

Профессиональное воспитание в системе среднего профессионального образования выступает как целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование у обучающихся системы профессиональных ценностей, этических норм, мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности и способности к адаптации в меняющихся условиях рынка труда. Молодому специалисту

для успешного профессионального становления в условиях современной экономики необходимо быть профессионально мобильным, т.е. обладать качествами, позволяющими оперативно реагировать на изменения в отраслевой структуре, осваивать новые технологии и переориентироваться в профессиональном пространстве [7]. Меняя профессию по собственной инициативе или вынужденно, в большинстве случаев люди выбирают направления, связанные с их профессиональным бэкграундом или соответствующие их уровню образова-

ния и опыта, что свидетельствует о предпочтении более плавных и менее рискованных изменений в карьере [1]. Однако любое изменение карьерной траектории требует наличия определенных ценностных ориентаций, высокого уровня сформированности профессиональной мобильности и способности справляться с вызовами современности. Все эти качества эффективно формируются в образовательной среде образовательной организации, в т.ч. при реализации воспитательного процесса.

В последние годы цифровизация образовательной среды открывает новые возможности для модернизации воспитательного процесса. Особое внимание привлекает технология искусственного интеллекта (далее – ИИ), которая всё активнее интегрируется в образовательные практики, включая сферу воспитания. Искусственный интеллект, понимаемый как совокупность алгоритмов, моделей машинного обучения и нейросетевых архитектур, способных имитировать элементы человеческого мышления, может быть использован не только для оптимизации образовательного процесса, но и как инструмент целенаправленного формирования профессиональной культуры, развития профориентационной компетентности и профессиональной мобильности обучающихся.

Цель настоящего исследования – концептуально доработать существующие методы и приемы профессионального воспитания с учётом потенциала искусственного интеллекта, предложить инновационные подходы к формированию профессиональной мобильности студентов техникума, опираясь на эмпирические данные, нормативно-правовую базу и научные разработки в области цифрового образования.

Объект исследования – процесс профессионального воспитания студентов организаций среднего профессионального образования (СПО) в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Предмет исследования – методы и приемы профессионального воспитания, усовершенствованные с использованием технологий искусственного интеллекта для формирования профессиональной мобильности обучающихся в техникуме.

Задачи исследования:

1. Исследовать потенциал искусственного интеллекта как инструмента усиления эффективности профессионального воспитания в техникуме.
2. Предложить конкретные педагогические приемы и практики применения нейросетевых решений в воспитательном процессе с учетом этических, правовых и дидактических аспектов.
3. Обосновать целесообразность и перспективность использования ИИ для развития профессиональ-

ной мобильности и повышения конкурентоспособности выпускников среднего профессионального образования.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные и прикладные труды отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии и профессионального образования: по формированию профессиональной мобильности (А.И. Тимошенко, А.С. Баркова, Н.А. Карелина); принципы воспитания в профессиональном образовании, разработанные применяемые в контексте формирования интереса к будущей профессии (Э.Ф. Зеер, А.Г. Кислов, С.М. Маркова, А.К. Наркозиев, А.И. Тимонин, И.В. Шапко), современные публикации по цифровизации образовательной среды (М.А., Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова), нормативно-правовые документы, регулирующие воспитательную деятельность в образовательных организациях: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», положения Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года и федерального проекта «Профессионалитет».

Для достижения цели и решения поставленных задач были применены следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы позволил обосновать необходимость применения ИИ в воспитательном процессе;
- анализ и синтез использованы для объединения традиционных педагогических методов с возможностями искусственного интеллекта;
- опытно-экспериментальная работа, результаты которой легли в основу практических рекомендаций.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования уточненных научных представлений о методах и приемах профессионального воспитания для формирования профессиональной мобильности студентов техникума в цифровой образовательной среде при разработке программ воспитания, календарных планов внеучебной деятельности и индивидуальных образовательных маршрутов, для организации ИИ-сопровождения студентов, повышения их вовлеченности и осознанности профессионального выбора, в качестве основы для создания учебных занятий, внеурочных мероприятий, специализированных инструментов профориентации и карьерного консультирования.

Работа предлагает авторский подход к обновлению содержания и форм профессионального воспитания, соответствующий цифровой трансформации экономики и образования, требованиям современного рынка труда.

Основные результаты

В настоящее время в профессиональных образовательных организациях профессиональное воспитание рассматривается как часть общего воспитательного процесса и представляет собой систему педагогических воздействий, направленных на становление личности будущего специалиста, его профессионального самосознания, ценностных ориентаций и поведенческих установок, что регламентировано такими документами как программа воспитания и календарный план воспитательной работы. [6]

Многие авторы, рассматривают профессиональное воспитание как социальное воспитание, т.к. «оно является органической составной частью формирования личности и осуществляется как целостный, диалектически противоречивый процесс, направленный на профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности, выстраивание своей профессиональной карьеры» [9].

Несомненно, профессиональное воспитание является важным звеном подготовки рабочих и специалистов в образовательной организации и направлено на развитие профессионально-личностных качеств, умений ориентироваться на рынке труда, устанавливать профессиональное взаимодействие, что обеспечивает успешное трудоустройство. Современные условия развития общества вызывают необходимость дальнейшего реформирования профессионального воспитания, связанного с новыми требованиями к содержанию профессионального обучения, соответствующего определенному уровню развития культуры, личностно-профессиональных качеств, научно-технического развития производства, отражающих характер рыночных отношений [5]. Сегодня профессиональное воспитание должно выводить обучающихся за границы традиционных познаний, учить видеть особенности разных видов деятельности, понимать других людей, потому что ни одна профессия никогда не существовала в одиночку, сама по себе [8].

Воспитательная работа в профессиональной образовательной организации заимствует многое из прошлого, но при этом обогащается инновациями, опираясь на теоретические исследования. Важным изменением в подготовке будущих рабочих и специалистов в образовательной организации, затронувшим весь педагогический процесс, является цифровизация образовательной среды (ЦОС), в том числе с применением технологий искусственного интеллекта (ИИ). Исследователи обсуждают возможности передачи функции обучения и воспитания искусственному интеллекту и опасности таких технологических решений, однако отмечают, что «технологии ИИ, безусловно, являются мощным средством обучения и воспитания школьников и студентов» и рассматрива-

ют перспективы и проблемы его массового внедрения в сферу образования [3]

Библиометрический анализ понятия «искусственный интеллект в образовании» с использованием международной открытой базы научной литературы OpenAlex показал, что впервые термин «искусственный интеллект в образовании» (ключевое слово для поиска *artificial intelligence in the educational*) в научных публикациях употреблялся в 1955 году. Начиная с 2008 г. выявлена значимая динамика научного интереса к данному феномену. Количественный анализ научных работ продемонстрировал, что пик публикационной активности приходится на 2024 год, когда было зафиксировано максимальное число научных статей и цитирований по данной проблематике. Анализ географической локализации исследований показал, что лидирующую позицию по количеству научных работ, посвященных искусственному интеллекту в образовании, занимают Соединенные Штаты Америки. Второе место в данном рейтинге принадлежит Китаю. Российская Федерация на четвертом месте, что свидетельствует о значительном интересе отечественного научного сообщества к изучению данного феномена.

В международной открытой базе научной литературы OpenAlex было найдено 125 диссертационных работ по данной теме начиная с 1989 года. Это говорит о том, что тема активно изучается на протяжении более чем 30 лет, что может свидетельствовать о ее актуальности и значимости в научном сообществе. Наибольшее количество диссертаций, в которых рассматривается понятие «искусственный интеллект в образовании» было защищено в 2020 году (12 работ). Это указывает на значительный рост интереса к теме в последние годы, что коррелирует с общемировым трендом на цифровизацию образования и внедрение инновационных технологий.

График распределения диссертаций по годам демонстрирует следующие тенденции:

- 1989–2011: низкая активность (в среднем 1–4 диссертации в год), что может быть связано с ограниченным доступом к базам данных и меньшим вниманием к теме в этот период.
- 2012–2025: значительный рост с пиком в 2020 году, что отражает актуальность темы в условиях цифровизации и изменений в образовательных системах (до 12 диссертаций в год).

Научные работы охватывают широкий спектр тем, среди которых выделяются:

1. *Интеллектуальные обучающие системы и адаптивное обучение* – разработка систем, способных адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся.

2. *Онлайн-обучение и аналитика* – использование ИИ для анализа данных об успеваемости и поведении студентов в цифровой среде.
3. *Мультимедийные обучающие системы* – интеграция ИИ в мультимедийные образовательные ресурсы.
4. *Геймификация и образовательные игры* – применение игровых механизмов и ИИ для повышения мотивации учащихся.
5. *Цифровая педагогика* – исследование новых методов преподавания с использованием технологий ИИ.

Сетевой анализ ключевых слов с использованием программного инструмента для построения и визуализации библиометрических сетей VOSviewer показал, что понятие «профессиональная мобильность» тесно связано с такими терминами как: «Intelligent Tutoring Systems» (адаптивные алгоритмы, персонализация обучения), «Online Learning Analytics» (сбор и анализ данных об успеваемости), «Multimedia Learning» (использование ИИ в виртуальных лабораториях, VR/AR).

Лидером по числу исследований по данной теме являются Соединенные Штаты Америки. Россия в представленных данных не упоминается, что свидетельствует о недостаточной представленности российских исследований в международной базе OpenAlex. Однако, интерес к исследованиям по данной теме подтвержден тем, что на сайте ВАК, начиная с 2020 года, представлено 63 научных работы, связанных с цифровизацией образовательного процесса, из них 36 в профессиональном образовании. Эти данные свидетельствуют о возросшем внимании российского научного сообщества к вопросам цифровизации образования и могут быть интерпретированы как индикатор актуальности изучения роли искусственного интеллекта в профессиональном воспитании и формировании профессиональной мобильности специалистов.

На основе анализа существующих методов профессионального воспитания, представленных в работе Карелиной Н.А., можно предложить их цифровую модернизацию с использованием ИИ [6]:

1. Экспресс-обследование характера профессиональных установок с применением ИИ-анализа данных. Диагностика профессиональных установок, проводимая на входе, в процессе и по результатам освоения образовательной программы, может быть дополнена инструментами машинного обучения. Современные ИИ-системы способны анализировать не только количественные данные анкетирования, но и текстовые ответы, тональность высказываний, что позволяет глубже понять мотивационную составляющую обучения студента. На базе таких данных возможно построение персона-

лизированного профиля профессионального развития, который будет корректироваться в процессе обучения. В Российской Федерации подобные разработки находятся на начальной стадии, однако пилотные проекты в образовательных организациях уже демонстрируют возможность применения чат-ботов для первичной профориентационной диагностики которые используя диалоговый интерфейс для помощи в выборе профессии, задают вопросы, анализируют ответы и предоставляют рекомендации по возможным профессиям, соответствующим интересам и способностям пользователя.

2. Персонализированные рекомендации по карьерному росту на основе ИИ-аналитики. Современные вызовы рынка труда требуют от выпускников среднего профессионального образования не только квалификационной подготовки, но и способности к проектированию своей карьеры. Традиционные методы, такие как разработка карты карьерного роста, описанные в исследовании Карелиной Н.А., приобретают новое качество при интеграции с технологиями искусственного интеллекта. ИИ-аналитика позволяет трансформировать статичный документ – «карту» – в динамическую, адаптивную систему персонализированного карьерного сопровождения, которая учитывает индивидуальные особенности студента, текущие тенденции рынка труда и прогнозы развития отраслей. Основным элементом такой системы становится анализ резюме и цифрового портфолио студента с помощью ИИ. Многие студенты техникумов формируют резюме по шаблону, не учитывая специфику целевой вакансии или отрасли, в которой желают работать и это снижает их конкурентоспособность. ИИ-алгоритмы могут выполнять глубокий анализ текста резюме и выявлять такие аспекты, как соответствие ключевым словам, используемым в вакансиях по выбранной профессии; наличие и корректность формулировок профессиональных компетенций в согласии с профессиональными стандартами; структуру и логику изложения; уровень соответствия требованиям конкретной вакансии, т.е. нейросеть может сравнивать резюме с описанием вакансии и выдавать процент соответствия, а также рекомендации по улучшению. Например, если студент, обучающийся по специальности 15.02.16 «Технология машиностроения», формирует резюме для позиции «технолог-программист станков с ЧПУ», то нейросеть может выявить, что в резюме отсутствуют ключевые навыки: работа в CAD/CAM-системах, знание языка программирования ISO7-bit, опыт программирования обработки деталей для станков с числовым программным управлением. ИИ предложит добавить эти компетенции (если они освоены) или порекомендует пройти соответствующее обучение, подберет онлайн-курсы, литературу, практические задания и тесты для восполнения профессиональных дефицитов.

При помощи ИИ можно структурировать и оцени-

Таблица 1.

№	Тип промпта	Пример промпта	Цель использования
1	Сравнение компетенций с «аватаром» профессионала	Сравни мой список навыков (знание Компас 3D, опыт работы на токарном станке с ЧПУ, участие в чемпионате «Профессионалы») с требованиями профессионального стандарта 40.031 Специалист по технологиям механосборочного производства в машиностроении Укажи, какие hard skills и soft skills требуют доработки. Предложи 3 онлайн-курса для устранения профессиональных дефицитов.	Построение «аватара» профессионала и выявление зон роста
2	Генерация карты карьерного роста	На основе моих данных: специальность 15.02.16, уровень образования – СПО, дополнительная квалификация – Токарь на станках с ЧПУ, участие в чемпионате «Профессионалы» желание работать в авиастроении, составь карту карьерного роста на 10 лет. Укажи возможные должности, необходимые квалификации, сроки получения, примерный уровень дохода, условия труда. Учти данные с «Работа России» по вакансиям в Иркутской области."	Помощь в стратегическом планировании профессионального пути
3	Анализ резюме	Проанализируй моё резюме для позиции «технолог-программист ЧПУ». Проверь соответствие ключевым словам из вакансии, наличие профессиональных компетенций, грамотность формулировок. Дай рекомендации по улучшению: что добавить, что убрать, как повысить шансы на приглашение на собеседование.	Подготовка к трудоустройству, повышение конкурентоспособности
4	Оценка прогноз-проекта развития	Проанализируй мое портфолио и резюме. Оцени мой прогноз-проект развития: за 2 года пройти курсы по Компас 3D, сдать профессиональный экзамен, участвовать в форуме «PROF-Карьера», устроиться на практику на авиастроительное предприятие. Определи реалистичность целей, предложи корректировки сроков и ресурсов.	Контроль и корректировка индивидуального образовательного маршрута

вать цифровое портфолио студента, которое включает коллекцию работ, проектов, сертификатов, отзывов, материалов с олимпиад и мастер-классов. ИИ-система может классифицировать работы по видам деятельности, выявлять наиболее сильные проекты и рекомендовать их к размещению в приоритетных разделах портфолио, сравнивать содержание портфолио с требованиями работодателей и предлагать направления для дополнительного развития, генерировать автоматические отчеты о динамике развития компетенций студента за весь период обучения.

Анализ резюме и портфолио, его интеграция с внешними данными, позволяет разработать **персонализированные карьерные рекомендации**, которые могут включать подходящие по уровню подготовки и местоположению вакансии, список необходимых дополнительных квалификаций или курсов для повышения конкурентоспособности, рекомендации по участию в определённых конкурсах или профессиональных экзаменах, прогноз возможных вертикальных и горизонтальных карьерных траекторий.

3. **Использование нейросетей для построения «аватара» современного профессионала.** Приём построения образа профессионала может быть преобразован в цифровой формат. На основе анализа тысяч вакансий, профессиональных стандартов и отзывов работодателей ИИ может генерировать портрет идеально-

го специалиста по заданной профессии. Этот портрет будет включать не только жёсткие (hard skills), но и мягкие (soft skills) компетенции, уровень владения цифровыми инструментами, типы поведения в команде. Студент, загружая свой профиль (резюме, цифровое портфолио), может получить визуализированное сравнение своих компетенций с эталонным «аватаром», а также рекомендации по устранению дефицитов. Подобные технологии используются в международных компаниях для подбора персонала (например, Pymetrics, HireVue) и их адаптация для образовательных целей представляется перспективной.

4. **ИИ-сопровождение участия в конкурсах, олимпиадах и конференциях.** Участие в профессиональных конкурсах и соревнованиях – важный элемент формирования профессиональной мобильности. ИИ может использоваться для обучения студентов составлению заявки на участие в конкурсах, редактированию текстов тезисов, подготовке к публичным выступлениям.

5. **Симуляции профессиональной деятельности с использованием ИИ.** Такие симуляции представляют собой имитационные среды, в которых студенты взаимодействуют с виртуальными сценариями и персонажами, управляемыми алгоритмами ИИ, что позволяет моделировать реальные производственные, коммуникативные и этические ситуации, с которыми будущий специалист может столкнуться на производстве. В контексте форми-

рования профессиональной мобильности, как это определено в исследовании Карелиной Н.А., симуляции с ИИ выступают не только как инструмент освоения профессиональных навыков, но и как средство развития гибкости мышления, способности к адаптации, принятию решений в условиях неопределенности. Примерами симуляций для студентов техникума могут быть «Собеседование с менеджером по персоналу», «Конфликт на производстве», «Переговоры с заказчиком», «Аварийная ситуация на производственном участке» и др. Студенты при этом могут выбрать роль, ситуацию, определить задачу, выбрать и описать способ решения задачи. ИИ анализирует скорость реакции, правильность и последовательности действий, соблюдение техники безопасности. На основании результатов дается обратная связь и рекомендации по решению ситуации.

В ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной в ГАПОУ ИО «Иркутский техникум авиастроения и материал обработки» в 2024–2025 годах, был внедрен пилотный модуль по использованию нейросетей в профессиональном воспитании. В таблице 1 представлены примеры промптов, которые могут использоваться для сопровождения студентов в процессе профессионального самоопределения и карьерного планирования.

Первоначальные результаты показывают, что использование ИИ повысило вовлечённость студентов в воспитательные мероприятия на 35%. Обучающиеся отметили, что, анализируя резюме, портфолио и личные достижения, нейросети сравнивают их с «аватаром» специалиста и предлагают персонализированные рекомендации по карьерному росту: какие курсы пройти, какие компетенции развивать, в каких конкурсах участвовать. Студенты отмечают, что такой подход делает карьерное планирование конкретным, реалистичным и ориентированным на их личные цели и интересы. Кроме того, анализ резюме и портфолио с помощью нейросетей по-

мог студентам улучшить свои документы в соответствии с требованиями работодателей и профессиональными стандартами.

Заключение

Профессиональное воспитание в техникуме находится на перепутье: традиционные методы остаются актуальными, но требуют модернизации в условиях цифровой образовательной среды. Искусственный интеллект, как показывают теоретические и практические исследования, может стать эффективным инструментом развития профессиональной мобильности, обеспечивая постоянное сопровождение обучающегося на всех этапах образовательного и воспитательного процесса.

Предложенные в статье подходы позволяют сделать воспитательный процесс более гибким, прогнозируемым и ориентированным на индивидуальные потребности студента. Персонализация в образовательном процессе становится одной из тех главных областей, где искусственный интеллект может получить перспективу развития [2]. Реализация этих идей требует комплексного подхода, включающего нормативное обеспечение, техническую инфраструктуру и соблюдение этических норм.

Важно отметить, что внедрение ИИ в воспитательный процесс должно сопровождаться обучением студентов и педагогов цифровой грамотности – умению интерпретировать рекомендации системы, критически оценивать алгоритмические предложения и использовать полученные данные для осознанного принятия решений. Это согласуется с принципами воспитания, предложенными Зеером Э.Ф., в частности, с принципом актуализации, который предполагает работу с реальными интересами и запросами студента, и демократизации, подразумевающей его активное участие в управлении собственным развитием [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова А.С. Переквалификация как запрос рынка труда и жизненная стратегия в постиндустриальном обществе / А.С. Баркова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2025. – №2. – С. 381–396.
2. Веснинова Е.Н. Эффективность генеративных нейросетей в работе педагога: опыт применения и перспективы развития / Е.Н. Веснинова // Непрерывное образование. – 2024. – № 3(49). – С. 36–40.
3. Галагузова М.А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 48–55.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Юрайт, 2023.
5. Маркова С.М. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-uchaschihsya-professionalnoy-shkoly> (дата обращения: 29.07.2025).
6. Карелина Н.А. Методы и приемы профессионального воспитания при формировании профессиональной мобильности студентов техникума / Н.А. Карелина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 2. – С. 211–216.
7. Карелина Н.А. Подготовка профессионально мобильных кадров для цифровой экономики / Н.А. Карелина // Проблемы педагогики. – 2019. – № 6(45). – С. 88–89.

8. Кислов А.Г. Воспитание профессиями: к теоретическому обоснованию современной стратегии профессионального воспитания / А.Г. Кислов, И.В. Шапко // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2(45). – С. 15–31.
 9. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». – 2012. – № 1–1. – С. 55–58.
-

© Карелина Надежда Анфиногентовна (ms.n.karelina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**A. Karpechenko
O. Nechayeva
E. Korzhueva**

Summary: The article presents an overview of the concepts of "inclusive education" and "a child with special educational needs". The key structural components of the professional readiness of future teachers for inclusive education of children (personal-semantic, cognitive, and technological components) are defined. The pedagogical conditions are structured, the implementation of which will most successfully form the readiness of teachers for inclusive practice with children with special educational needs. The tasks that future teachers perform to obtain the necessary knowledge, develop the skills, and acquire the abilities necessary for interaction with children with special educational needs and change the attitude towards students who are different from their peers are revealed.

Keywords: inclusive education, child with special educational needs, professional readiness, pedagogical conditions, pedagogical training.

Карпеченко Александра Сергеевна

кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, Калуга
1Za40rus@rambler.ru

Нечаева Ольга Алексеевна

кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, Калуга
2necholgak@mail.ru

Коржуева Елена Васильевна

кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, Калуга
3korzhuevaev@tksu.ru

Аннотация: Представлен обзор понятий «инклюзивное образование» и «ребенок с особыми образовательными потребностями». Определены ключевые структурные компоненты профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей (личностно-смысловой, когнитивный и технологический, компоненты). Структурированы педагогические условия, реализация которых позволит наиболее успешно сформировать готовность учителей к инклюзивной практике с детьми с особыми образовательными потребностями. Раскрыты задачи, которые выполняют будущие педагоги в целях получения необходимых знаний, развития умений и освоения навыков, необходимых для взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями и изменения установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с особыми образовательными потребностями, профессиональная готовность, педагогические условия, педагогическая подготовка.

Действующее Российское законодательство в сфере образования закрепляет гуманистический принцип доступности обучения и равные возможности для всех детей, исключая любую дискриминацию по признакам состояния здоровья, социального статуса, имущественного положения, национальности и других факторов.

Детям гарантируется право самостоятельного выбора образовательной траектории, которая будет учитывать их индивидуальные склонности и потребности, в том числе и выбор формы обучения и конкретного учебного заведения.

На современном этапе развития системы образования большое внимание уделяется не только воспитанию

и обучению нормотипичных детей, но и детей, которые нуждаются в особых условиях обучения и воспитания – детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, становится очевидно, что школьный педагог уже сейчас должен владеть эффективными приемами, методами и средствами работы с указанной категорией детей. Поэтому, еще в ходе процесса подготовки будущих педагогов необходимо обратить внимание на развитие у них компетенций, связанных с деятельностью по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

Понятие «Ребенок с особыми образовательными потребностями» хотя и появилось относительно недавно, но уже прочно вошло в педагогический лексикон в ходе перехода от традиционной классической парадигмы

образования к инновационной личностно-ориентированной. Данное понятие применяется как в широком общественном, так и в профессиональном и научном контекстах. В профессиональном контексте данное понятие играет важную роль по причине того, что оно ориентирует педагогов на выявление особых образовательных потребностей и подбор способов их удовлетворения с учетом диапазона различных вариантов развития. В научном контексте данное понятие значимо потому, что указывает на слияние границ между науками о детях с нормативным и отклоняющимся развитием, на взаимопроникновение концептов различных научных взглядов на особые образовательные потребности, которые могут обуславливаться не только ограничениями здоровья, но и различными социокультурными факторами.

В силу вышеизложенного категории детей с особыми образовательными потребностями рассматриваются достаточно широко. В данную группу включаются не только дети с ОВЗ, но и дети с миграционной историей, обучающиеся, находящиеся в особой (трудной) жизненной ситуации, дети с признаками девиаций в поведении. Важным является отнесение к данной категории одаренных детей [3]. Каждый ребенок должен иметь право на учет его особенностей и выстраивание индивидуальной траектории развития, для реализации которой должны быть созданы инклюзивные условия.

В рамках российской научной школы выделяют три типа особых образовательных потребностей:

- общие – характерные для всех детей с ограниченными возможностями здоровья;
- специфичные – присущие отдельным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья;
- индивидуальные – которые определяются уникальной историей жизни, воспитания и образования отдельно взятого ребенка.

Очевидно, что в основе образования указанных категорий детей лежат концепты гуманистической педагогики, согласно которой ребенок является высшей ценностью и самоцелью исторического развития человеческой деятельности в области образования.

Современная отечественная гуманистическая педагогика широко использует личностно – ориентированные технологии в выстраивании индивидуальной траектории развития каждого ребенка, опираясь на следующие педагогические направления:

- «педагогика сотрудничества» – предоставление ребенку возможности быть не пассивным объектом, а заинтересованным партнером и активным, мотивированным помощником педагога в процессе своего развития [8];

- «педагогика ненасилия» – осознание того, что прогресс общества достигается не только индивидуальными действиями, но и эффективным взаимодействием между всеми его участниками [10];
- «диалоговая педагогика» – основывается на принципе, что личностное развитие и активность человека возможны лишь в процессе диалога, где ребенок и педагог взаимодействуют как равные участники, объединенные взаимным доверием и эмоциональной искренностью [7];
- «педагогика успеха» – основывается на организации образовательного процесса по принципу «лестницы успеха», где каждый шаг ведет к новым достижениям [1];
- «педагогика свободы» – рассмотрение ребенка как целостного субъекта, сочетающего в себе природные характеристики, социальные аспекты и экзистенциальную сущность, что обязательно должно учитываться при конструировании его внутреннего мира [14].

Имея глубоко исторические основы, гуманистические идеи педагогики являются основополагающими для современного трактования подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями, к организации инклюзивного образования через создание специальных условий, что обеспечивает равные возможности детям с разными образовательными запросами. Заявленный тезис находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, согласно которому «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [11].

Тем не менее, ни в действующем законодательстве, равно как и в научных исследованиях, не определены конкретные механизмы, условия и ответственные лица для реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Осознавая социальную ценность и актуальность внедрения принципов инклюзивного обучения в школах, где обучаются как нормотипичные дети, так и дети с особыми образовательными потребностями, важно понимать, что реализация данной идеи требует решения целого комплекса проблем, стоящих на пути от теории к практике.

Помимо несовершенства законодательной базы в сфере инклюзивного обучения, так же отмечается дефицит бюджетного финансирования, нехватка материально-технических ресурсов и современного оборудования в учебных заведениях, которые реализуют или планируют реализацию инклюзивной практики. Так же, не менее

значимой проблемой является настороженное отношение родителей нормотипичных детей к совместному обучению с детьми с особыми образовательными потребностями, а также недостаточная подготовленность педагогов к работе с данной категорией учеников.

В процессе подготовки будущих педагогов целесообразно опираться на определение инклюзивного образования, которое дала Ю.А. Герасименко. По ее мнению, инклюзивное образование – представляет собой признание ценности различных категорий детей (с особыми образовательными потребностями, других этнических групп, принадлежности к той или иной социальной группе), их особенностей и способностей к обучению.

Будущие педагоги должны осознавать, что современная школа должна создавать условия для индивидуального роста ребенка, а не требовать от него подчинения установленным жестким стандартам [2].

Как уже отмечалось ранее, такое обучение требует от будущего педагога другого уровня подготовки, уровня профессионализма, творчества, полученного опыта. И в этом ракурсе важным условием является совершенствование его профессиональной компетентности в педагогической работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию – комплексное профессионально-личностное качество, выражающееся в осознанной мотивации и способности учителя работать с детьми с особыми образовательными потребностями, что подразумевает владение соответствующими знаниями, практическими навыками и умением их применять в инклюзивной образовательной среде.

Готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии выражается в его ценностных ориентациях и практической способности обеспечивать качественное обучение и развитие всех детей. Критериями такой готовности служат:

- четко определенные цели педагогической работы;
- понимание структуры инклюзивного образовательного процесса;
- осознание круга профессиональных задач;
- эффективное выполнение функциональных обязанностей для достижения оптимальных образовательных результатов.

Профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает следующие основные структурные компоненты:

- личностно-смысловой компонент;
- когнитивный компонент;

— технологический компонент.

Личностно-смысловой компонент включает мотивационно-ценностные установки педагога, проявляющиеся в готовности осваивать и реализовывать инклюзивные практики, а также устойчивые профессиональные ориентации, формирующиеся через осознанную рефлексии и приобретающие личностную значимость.

Когнитивный компонент включает комплекс методологических, теоретических и прикладных знаний, необходимых педагогу для реализации инклюзивного подхода в обучении детей с особыми потребностями и эффективного применения инклюзивных методик на практике.

Технологический компонент профессиональной готовности предполагает владение практическими навыками применения различных методов, методических приемов и образовательных технологий, направленных на эффективную организацию инклюзивного обучения детей с особыми потребностями. Этот компонент включает следующие способности педагога:

- проектировать адаптивную образовательную среду;
- гибко варьировать учебный процесс;
- применять современные технологии инклюзивного образования для достижения оптимальных педагогических результатов.

Реализация концепции инклюзивного обучения на практике зависит во многом от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. В этом ракурсе особое значение приобретают вопросы формирования инклюзивной компетентности.

Педагоги, использующие принципы инклюзии, должны быть готовы:

- работать со всеми учениками, которые пришли в образовательную организацию независимо от их статуса;
- принимать гибкие решения в вопросах преподавания и воспитания;
- обеспечивать обучение в соответствии с программой, ориентированной на нормотипичного ребенка, внося коррективы в случаях, когда фактические результаты детей расходятся с ожидаемыми.

Очень важно, чтобы педагоги могли обеспечивать эффективное обучение с разнообразной аудиторией и могли координировать поддержку воспитанников, требующих более интенсивных профессиональных усилий.

Педагогическими условиями, способствующими

успешному формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки, являются не только приобретение знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с особыми потребностями здоровья, но и включение с этой целью в содержание педагогической практики специальных заданий, которые способствуют обновлению и углублению изученного материала в рамках теоретической подготовки.

Формирование готовности учителей к инклюзивной практике с детьми с особыми образовательными потребностями происходит наиболее успешно при реализации трех основных групп педагогических условий:

- личностные условия;
- программно-методические условия;
- контрольно-оценочные условия.

Первая группа условий определяется индивидуальными психологическими особенностями обучающегося.

Первым личностным условием является создание осознанной профессиональной мотивации к реализации инклюзивных практик через аргументированное и последовательное раскрытие значимости и объективной необходимости внедрения инклюзивного подхода в обучении детей с особыми потребностями.

Следующим личностным условием является развитие рефлексии будущих педагогов путем критического анализа профессиональной деятельности, ориентированного на формирование реалистичного представления о профессии и осознанной профессиональной идентичности.

Вторая группа условий включает обеспечение необходимыми ресурсами для образовательного процесса и специфики преподавательской деятельности по формированию готовности будущих учителей к работе в инклюзивной среде.

Таким условием является построение образовательного процесса по модульному принципу, обеспечивающее системное формирование инклюзивной готовности, гармоничное сочетание теории и практики, развитие самостоятельности в освоении специальных компетенций для эффективной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Следующее условие заключается в том, что содержание профессиональной подготовки педагогов должно иметь выраженную практическую направленность на будущую инклюзивную работу, отражать ценностные ориентиры профессии, учитывать специфические цели инклюзивного образования, а также обеспечивать возможность практического применения полученных ком-

петенций в реальных образовательных условиях.

Важным условием является создание и внедрение учебно-методических комплексов, обеспечивающих последовательное освоение теоретических и практических основ инклюзивного образования, включая предоставление каждому обучающемуся индивидуального электронного пакета учебных материалов.

Следующее программно-методическое условие заключается в активном использовании цифровых образовательных ресурсов, созданных ведущими специалистами в области инклюзивной педагогики, способствующих эффективной интеграции научных знаний и практического опыта.

Необходимым условием является внедрение инновационных методик преподавания, которые будут стимулировать активность студентов, организовать совместное освоение инклюзивных подходов, проектировать элементы инклюзивного образовательного пространства, а также представлять профессиональные компетенции в виде комплекса учебных задач.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов посредством участия в проектах и межвузовских олимпиадах будет способствовать активизации их познавательной и исследовательской активности, раскрытию творческого потенциала, а также формированию профессионального сообщества будущих педагогов.

Третья группа условий включает в себя методы и инструментарий для диагностики уровня подготовленности будущих педагогов - оценочно-контрольные механизмы.

Первым контрольно-оценочным условием является разработка валидной системы критериев и показателей для оперативной оценки уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов, которая будет обеспечивать точность и системность профессиональной подготовки, поэтапное формирование и диагностику соответствия установленным стандартам, а также комплексный мониторинг становления профессиональной готовности.

Следующим условием является применение рейтинговой системы оценки формируемых компетенций, которая будет реализовывать накопительный подход к оцениванию и предоставлять будущим педагогам аналитические данные для самооценки готовности к инклюзивной практике.

Комплексное выполнение вышеуказанных педагогических условий даст возможность качественно и в крат-

чайшие сроки осуществлять подготовку будущих педагогов к инклюзивному образованию детей.

Важно отметить, что некоторые аспекты подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями представлены в научной литературе в работах Л.П. Феталиевой [12], А.С. Шуляк [13], Н.О. Лобанова, Н.Н. Мельникова [6], Н.М. Пугачева, Т.В. Тимохина [9] и др.

Основная задача заключается в том, чтобы в процессе педагогической практики постепенно помочь освоить навыки, необходимые для взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями и изменить установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

С этой целью педагогическая практика должна строиться в русле деятельностного концентрического погружения на основе построения индивидуальной образовательной траектории будущего педагога [4].

В ходе практики в рамках педагогического блока заданий студенты ориентируются на работу с разными категориями обучаемых с особыми образовательными потребностями. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются одной из ключевых категорий учащихся, которые требуют особого подхода в работе.

С целью формирования целостного понимания природы и специфики создания инклюзивного образовательного пространства будущие педагоги выполняют задачи, которые направлены на изучение системы работы с детьми с особыми образовательными потребностями в образовательной организации, а также адаптированных основных образовательных программ (АООП) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, одной из задач в работе с детьми с особыми образовательными потребностями является выявление трудностей в процессе освоения образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведения обучающихся. Поэтому студентам также необходимо познакомиться с особой формой взаимодействия административных работников и педагогов, обеспечивающей эффективную образовательную среду, развитие и социализацию обучающихся. Это задание связано с изучением специфики деятельности психолого-педагогического консилиума в образовательной организации. Студентам предлагается по приглашению принять участие в работе психолого-педагогического консилиума в образовательной организации и описать специфику обсуждаемых вопросов и особенности его проведения соблюдая принцип конфиденциальности.

В условиях инклюзивной образовательной среды

педагог должен не только знать адаптированные основные образовательные программы, но и участвовать в проектировании индивидуальных программ обучения для детей с особыми образовательными потребностями. Данный подход обеспечивает персонализацию образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей конкретно взятого ребенка.

С целью формирования нужных умений будущие педагоги практикуются в разработке индивидуального образовательного маршрута для детей, входящих в одну из категорий (ребенок с ОВЗ, одаренный ребенок, ребенок-инофон и др.) в соответствии со своим профилем подготовки.

Особого внимания педагога требуют такие категории как одаренные дети и дети с нарушением в поведении. Основной целью в работе с талантливым обучающимся является создание условий для его естественного роста и совершенствования. Поэтому учитель должен использовать всевозможные формы работы в рамках урочной и внеурочной деятельности.

В этих целях студентам предлагается выполнить проектные задания с обучающимися. Например, подготовить и осуществить на практике проект духовно-нравственной направленности совместно с учениками в одной параллели, который будет направлен на преобразование окружающего школу социума. В рамках Дня российской науки разработать и реализовать проект, посвященный М.В. Ломоносову совместно с обучающимися классов в одной параллели и другие. В работу над проектом также включаются и обучающиеся с ОВЗ при условии, если они имеют предрасположенность к данному виду деятельности и хотят в ней участвовать. Такая социальная интеграция позволяет не только развивать интеллектуальные качества обучающихся, но и выстраивать позитивные дружественные отношения, которых у этих категорий детей часто не бывает.

Самой сложной категорией детей, с которой будущим педагогам необходимо будет работать, это дети с нарушением в поведении. Пропуски занятий, нарушение дисциплины, агрессия и другие особенности поведения отрицательно влияют на процесс обучения и развитие обучающегося. Поэтому будущий педагог должен познакомиться с системой работы, которая выстроена в образовательной организации по профилактике и коррекции нарушений в поведении обучающихся.

В этих целях студенты выполняют задание, связанное со знакомством с деятельностью педагога-психолога в школе и направлений его работы, которые взаимосвязаны с деятельностью классного руководителя (учителя). Залогом успеха в любом деле является четкое понимание того, что должен делать учитель, если такой ребенок

есть у него в классе. Поэтому мы подготовили задание по моделированию ситуации, в которой у студента есть такой обучающийся и необходимо изучить, и описать психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с девиациями.

Еще одним аспектом, на который необходимо обратить внимание при подготовке будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями это совместная работа с родителями [5]. Формирование эффективного взаимодействия с родителями является необходимым элементом для развития образовательного процесса. Детям с особыми образовательными потребностями необходимо большее внимание родителей и в процессе управления образовательной организацией, и в проектировании ИОМ, учебных планов обучающихся и многое другое.

В целях получения навыков совместной работы с родителями студенты выполняют задания, связанные с посещением родительского собрания по итогам четверти с разрешения классного руководителя, для того чтобы понять какие цели и потребности есть у родителей и шко-

лы. Возможна ли их реализация и что можно сделать для создания оптимальных условий развития и адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Студенты готовят для родителей памятку на различные темы, например «Трудное поведение», включая советы по организации домашней поддержки учебного процесса, особенностям взаимодействия с ребенком дома и школе.

Таким образом, современная система образования позволяет будущим педагогам приобретать необходимые компетенции и опыт, обеспечивающие эффективную подготовку к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и способствовать их полноценному включению в образовательный процесс.

В настоящее время инклюзивное образование представляет собой современную, гуманную и эффективную форму реорганизации образовательной системы, направленную на реализацию прав детей на получение качественного образования, соответствующего их возможностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Т.А. «Педагогика успеха» в аспекте актуальной образовательной парадигмы / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 24–29.
2. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования — М: Педагогика, 2015. С. 145.
3. Дубынина Т.Е. Ребенок с особыми образовательными потребностями, имеющий признаки одаренности, как психолого-педагогический феномен / Т.Е. Дубынина, Е.П. Рыжович // Образование и воспитание. – 2020. – № 2(28). – С. 49–51.
4. Карпеченко А.С. Организация педагогической практики в русле деятельности погружения / А.С. Карпеченко, В.А. Макарова, О.А. Нечаева // Мир образования - образование в мире. – 2024. – № 1(93). – С. 175–184.
5. Карпеченко А.С., Нечаева О.А., Коржуева Е.В. Практическая подготовка будущих педагогов к работе с родителями // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки 2025. №1 (71). С. 146–149.
6. Лобанова Н.О. Стажировочная площадка как средство повышения компетентностей педагогов в вопросах инклюзивного образования детей / Н.О. Лобанова, Н.Н. Мельникова // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11–2(20). – С. 704–712.
7. Павелко Н.Н. Диалогическая педагогика в современной образовательной парадигме / Н.Н. Павелко // Вестник ИМСИТ. – 2023. – № 4(96). – С. 3–6.
8. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2016. №4 (32). С. 74–89.
9. Пугачева Н.М. Подготовка учителей к работе в инклюзивной образовательной организации / Н.М. Пугачева, Т.В. Тимохина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2017. – № 4. – С. 82–86.
10. Тенитилова К.С. Педагогика ненасилия в контексте гуманистического воспитания подрастающего поколения / К.С. Тенитилова, В.Г. Беляева, С.М. Абаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 11–3(113). – С. 128–130.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
12. Феталиева Л.П. Подготовка учителя к обучению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях / Л.П. Феталиева // Психолого-педагогические проблемы развития начального образования в условиях реализации ФГОС: коллективная монография. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 235–251.
13. Шуляк А.С. Готовность будущих воспитателей к деятельности в инклюзивной образовательной среде как условие обучения детей с особыми образовательными потребностями / А.С. Шуляк, М.Н. Демидко // Теория и методика профессионального образования. – 2021. – № 8. – С. 177–185.
14. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы / П.Г. Щедровицкий // Очерки по философии образования. – Москва: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – С. 107–124.

© Карпеченко Александра Сергеевна (1Za40rus@rambler.ru), Нечаева Ольга Алексеевна (2necholgak@mail.ru), Коржуева Елена Васильевна (3korzhuevaev@tksu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ПРОПЕДЕВТИКИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Круг Анна Евгеньевна

Аспирант, Севастопольский государственный
университет, г. Севастополь
nubosalba@tutaimail.com

POSSIBILITIES OF INTRODUCING THE PRINCIPLES OF PROPAEDEUTICS IN SCHOOL EDUCATION: ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE

A. Krug

Summary: The article discusses the possibilities and advantages of introducing propaedeutic principles into the process of teaching English in secondary school, and analyzes the theoretical foundations of propaedeutics and their practical application in the context of teaching English. The relevance of the research topic is due to the increasing demands on the level of English proficiency in modern society and the need to improve the efficiency of teaching English at school. The purpose of the study is to systematize the principles of propaedeutics in the context of teaching English at school. The theoretical foundations of propaedeutics in pedagogy are analyzed. The experience of applying propaedeutic principles in teaching English at school is studied. The obtained results are systematized. The following conclusions are formulated: the incorporation of propaedeutic principles into the educational paradigm of the English language allows to significantly optimize the educational process. Primary familiarization with basic concepts, step-by-step delivery of information, visualization and consideration of individual learning strategies form the basis of quality education. Propaedeutic methodology promotes the formation of learning motivation in teaching English, the development of cognitive functions and the improvement of academic performance of schoolchildren.

Keywords: propaedeutics, pedagogy, secondary school, English, motivation, learning.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности и преимущества внедрения пропедевтических принципов в процесс обучения английскому языку в средней школе, а также проводится анализ теоретических основ пропедевтики и их практического применения в контексте обучения английскому языку. Актуальность темы исследования обусловлена возрастающими требованиями к уровню владения английским языком в современном обществе и необходимостью повышения эффективности процесса обучения английскому языку в школе. Цель исследования состоит в систематизации принципов пропедевтики в контексте преподавания английского языка в школе. Проанализированы теоретические основы пропедевтики в педагогике. Изучен опыт применения пропедевтических принципов в обучении английскому языку в школе. Систематизированы полученные результаты. Сформулированы следующие выводы: инкорпорация пропедевтических основ в образовательную парадигму английского языка позволяет существенно оптимизировать образовательный процесс. Первичное ознакомление с базисными концепциями, поэтапная подача информации, визуализация и учет индивидуальных стратегий обучения составляют основу качественного образования. Пропедевтическая методология содействует формированию учебной мотивации при обучении английскому языку, развитию когнитивных функций и повышению академической успеваемости школьников.

Ключевые слова: пропедевтика, педагогика, общеобразовательная школа, английский язык, мотивация, обучение.

Актуальность темы исследования заключается в том, что согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) основного общего образования, иностранный язык является обязательным учебным предметом, направленным на формирование коммуникативной компетенции обучающихся [1, с. 45]. Однако, педагогическая практика показывает, что уровень владения английским языком у многих выпускников школ не соответствует современным требованиям [2, с. 63]. Пропедевтика, как педагогическая концепция, предполагает предварительное ознакомление с основными понятиями и закономерностями изучаемого предмета, что способствует формированию устойчивой

мотивации к обучению и созданию прочной базы для дальнейшего материала.

Этимология термина «пропедевтика» восходит к греческому «προπαιδείω», что означает предварительное обучение или введение в предметную область – систематизированный подготовительный этап формирования базисного понимания ключевых концепций, терминологического аппарата и основополагающих принципов изучаемой дисциплины [3, с. 103]. В контексте учебного процесса, в частности, при обучении английскому языку в школе, пропедевтический подход играет существенную роль в создании устойчивой платформы для после-

дующего углубленного изучения языкового материала.

Как отмечают исследователи, одним из преимуществ пропедевтики является возможность оптимизации когнитивных нагрузок на обучающихся в процессе освоения сложного учебного материала [4, с. 58].

По мнению некоторых авторов, именно первичное ознакомление с фундаментальными грамматическими структурами, фонетическими особенностями и базовым лексическим фондом «создает предпосылки для более эффективной ассимиляции продвинутых языковых конструкций и лингвистических концепций» [5, с. 37]. Например, введение в основы фонетики английского языка (включая транскрипцию, типы ударений, дифференциацию в артикуляции гласных и согласных фонем) на начальных стадиях обучения способствует развитию навыков корректного произношения и аудитивного восприятия школьниками учебного материала.

Как доказано в ряде эмпирических исследований, пропедевтика стимулирует развитие метакогнитивных способностей обучающихся, поскольку предварительное ознакомление с основными принципами лингвистики, охватывающими морфологию, синтаксис и семантику, позволяет учащимся углубить понимание структуры языка и закономерностей его функционирования [6, с. 94]. Такой подход, в свою очередь, способствует более осознанному изучению новых языковых феноменов и самостоятельному анализу школьниками грамматических и лексических единиц. В частности, понимание основных принципов словообразования (формирование новых лексем посредством аффиксации) позволяет обучающимся увеличивать словарный запас и дешифровать значения незнакомых слов, основываясь на их морфологической структуре [7, с. 34].

Современные исследователи также отмечают, что пропедевтика оказывает непосредственное влияние на формирование мотивации к изучению английского языка: так, первичное знакомство с культурой англоязычных стран, историей развития языка и его ролью в современном глобальном пространстве позволяет школьникам осознать практическую значимость английского языка и повысить их заинтересованность в продолжении обучения. Более того, интеграция в образовательный процесс элементов культурологии, например, изучение биографий выдающихся британских авторов, исторических событий или культурных традиций, помогает школьникам сформировать более целостное представление об английском языке как инструменте коммуникации и культурного обмена.

Рассмотрение принципов пропедевтики в контексте обучения английскому языку обусловлено необходи-

мостью повышения эффективности обучения данному предмету в средней школе, а также потребностью в разработке и внедрении инновационных педагогических подходов.

В качестве материалов исследования были изучены теоретические работы по педагогике, психологии и методике обучения английскому языку, а также исследования, посвященные вопросам пропедевтики, мотивации, когнитивному развитию и созданию благоприятной образовательной среды. В качестве материалов также были изучены учебно-методические комплексы по английскому языку для средней школы, рекомендованные Министерством просвещения Российской Федерации.

В ходе исследования использовались следующие методы: историографический анализ научной литературы; теоретический анализ положений по проблемам пропедевтики, анализ учебно-методических комплексов по английскому языку, формально-логический метод, а также методы обобщения и систематизации.

В контексте внедрения пропедевтических принципов в школьное образование, особенно в преподавании английского языка, представляется целесообразным систематизировать ключевые принципы в табличной форме для обеспечения ясности изучаемой проблематики. Данные, представленные в таблице 1, получены на основе анализа педагогической литературы и методических рекомендаций по обучению иностранным языкам. Все полученные в ходе исследования сведения адаптированы с учетом специфики обучения английскому языку в школе.

Рассмотрим каждый из приведенных выше принципов более подробно.

Внедрение принципа предварительного ознакомления в образовательный процесс преподавания английского языка в общеобразовательной школе создает необходимую когнитивную структуру для повышения эффективности усвоения учебного материала. Пропедевтические занятия для формирования общего представления о грамматической системе английского языка или культурных аспектах англоязычных стран способствуют целостному восприятию предмета [7, с. 34].

Пропедевтический подход согласуется также с теорией когнитивной нагрузки, которая утверждает необходимость дозированной подачи информации для оптимизации учебного процесса. Принцип градуальности и последовательности предусматривает также структурированное преподнесение образовательного контента, начиная с базовых концепций, с постепенным переходом к более сложным понятиям [8, с. 23].

Таблица 1.

Принципы преподавания в школьном образовании.

Принцип	Определение	Цель	Методические приемы	Ожидаемый результат	Примеры применения в английском языке
Предварительное ознакомление	Предоставление базовой информации и общих представлений об изучаемом материале до начала углубленного изучения.	Формирование целостной картины предмета, создание предварительной когнитивной структуры для последующего усвоения информации.	Вводные уроки, обзорные лекции, использование наглядных пособий, краткие презентации, просмотр тематических видеоматериалов	Сформированное представление об основных темах и понятиях курса, понимание структуры предмета.	Вводный урок по грамматике английского языка с обзором основных частей речи и их функций; демонстрация видеоролика о культуре англоязычных стран перед началом изучения соответствующей темы.
Постепенность и последовательность	Представление материала от простого к сложному, с учетом возрастных особенностей и уровня подготовки обучающихся.	Обеспечение доступности и понимания материала, предотвращение перегрузки информацией, создание комфортных условий для обучения.	Разделение материала на небольшие порции, использование уровней дифференциации, повторение пройденного материала, поэтапное выполнение заданий (Brown, 2007).	Успешное усвоение материала на каждом этапе обучения, отсутствие пробелов в знаниях.	Изучение грамматических времен английского языка, начиная с Present Simple и постепенно переходя к более сложным временам; выполнение упражнений, основанных на принципах возрастающей сложности.
Наглядность	Использование визуальных, аудиальных и кинестетических средств обучения для облегчения восприятия и запоминания информации (Азимов, 2009).	Активизация различных каналов восприятия, повышение интереса к изучаемому материалу, создание ярких образов и ассоциаций.	Использование иллюстраций, схем, таблиц, графиков, видеоматериалов, аудиозаписей, интерактивных досок, создание ментальных карт, проведение ролевых игр и симуляций.	Улучшение запоминания и понимания материала, развитие творческих способностей, повышение мотивации к обучению.	Использование карточек с картинками для изучения новых слов, просмотр аутентичных видеороликов для улучшения восприятия речи на слух, проведение ролевых игр для отработки диалогов.
Доступность и адаптивность	Адаптация учебного материала к индивидуальным особенностям, потребностям и интересам обучающихся.	Создание комфортной образовательной среды, учет индивидуальных темпов обучения, повышение мотивации и уверенности в своих силах.	Использование дифференцированных заданий, индивидуальных планов обучения, факультативных занятий, консультаций, применение технологий адаптивного обучения.	Успешное усвоение материала всеми обучающимися, независимо от уровня подготовки и индивидуальных особенностей.	Использование адаптированных текстов для чтения, дифференцированные задания по грамматике, предоставление возможности выбора темы для проектной работы.
Мотивация и интерес	Создание позитивной атмосферы обучения, формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка, стимулирование познавательной активности.	Повышение эффективности обучения, развитие самостоятельности и инициативности, формирование положительного отношения к предмету.	Использование игровых технологий, проблемных заданий, проектной деятельности, конкурсов, викторин, поощрение достижений, создание ситуаций успеха.	Высокий уровень вовлеченности в учебный процесс, положительное отношение к английскому языку, стремление к дальнейшему изучению предмета.	Организация командных игр на повторение лексики, проведение конкурсов на лучшее произношение, использование аутентичных песен и фильмов для создания мотивации к изучению языка.
Практическая направленность	Ориентация обучения на формирование коммуникативных навыков, необходимых для реального общения на английском языке.	Обеспечение возможности применения полученных знаний и навыков в практической деятельности, повышение уверенности в своих силах, формирование готовности к межкультурному общению.	Использование коммуникативных упражнений, ролевых игр, дебатов, дискуссий, моделирование ситуаций реального общения, выполнение проектов, ориентированных на практическое применение языка.	Успешное применение английского языка в различных ситуациях общения, уверенность в своих коммуникативных навыках, готовность к межкультурной коммуникации.	Проведение дискуссий на актуальные темы, моделирование ситуаций общения в магазине, ресторане, аэропорту, выполнение проектов по созданию туристического буклета или веб-сайта о родном городе на английском языке.

В контексте изучения английского языка такой подход может быть реализован посредством поэтапного освоения грамматической структуры времен, начиная с Present Simple и заканчивая Future Perfect Continuous. При этом применение уровневой дифференциации и систематического повторения пройденного материала позволит адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого школьника.

Принцип визуализации в обучении английскому языку также играет важную роль в активизации различных сенсорных каналов. Так, использование визуальных средств (иллюстративный материал, графические схемы и видеоматериалы), способствует улучшению запоминания и более четкому пониманию учебного материала [9, с. 68]. Такие интерактивные методики, как ролевые игры и симуляции, позволяют создавать яркие образы и ассоциации, а также повышают мотивацию к обучению.

В свою очередь, принцип доступности и адаптивности предполагает индивидуальный подход к обучению с учетом особенностей каждого ученика. При этом дифференцирование заданий, индивидуальные образовательные траектории и технологии адаптивного обучения позволяют обеспечить успешное усвоение материала всеми учащимися, независимо от их исходного уровня подготовки [10, с. 16]. Например, адаптированные тексты для чтения и возможность выбора темы для выполнения проектной работы способствуют повышению мотивации и уверенности в собственных силах.

Применение принципа мотивации и заинтересованности в процессе обучения английскому языку предполагает создание позитивной образовательной среды и стимулирование познавательной активности [11, с. 67]. Применение игровых технологий, проблемно-ориентированных заданий и проектной деятельности способствует развитию самостоятельности и инициативности школьников.

Организация командных игр на повторение лексики, проведение конкурсов на лучшее произношение и использование аутентичных песен и фильмов позволяют создать мотивацию к изучению языка и сформировать положительное отношение к предмету [12, с. 15]. В частности, использование предварительных заданий и упражнений, направленных на актуализацию имеющихся знаний и формирование интереса к изучаемой теме, способствует более глубокому пониманию и усвоению нового материала [13, с. 22].

Например, перед изучением темы «Travelling» можно предложить обучающимся выполнить задание на ассоциации, связанные с различными странами и городами

или посмотреть короткий видеоролик, демонстрирующий интересные места и культурные особенности.

Применение игровых технологий и интерактивных методов обучения, основанных на пропедевтических принципах, позволяет создать благоприятную образовательную среду, способствующую более активному вовлечению обучающихся в учебный процесс [14, с. 89].

Однако, необходимо отметить, что внедрение пропедевтических принципов в обучение английскому языку требует от учителя высокой квалификации и творческого подхода: учитель должен уметь адаптировать учебный материал к уровню подготовки обучающихся, выбирать наиболее эффективные педагогические приемы и методы, а также создавать благоприятную образовательную среду, способствующую более глубокому и осознанному усвоению знаний, умений и навыков.

По итогу проведенного исследования внедрение пропедевтических основ в образовательную парадигму английского языка представляет собой многообещающую стратегию, потенциально оптимизирующую эффективность образовательного процесса. Детальный анализ теоретических положений и эмпирических исследований доказывает, что первичное ознакомление с базисными концепциями, поэтапная подача информации, активное применение визуальных средств и учет индивидуальных образовательных траекторий студентов формируют надежный фундамент для последующего углубленного изучения дисциплины.

На наш взгляд, применение в учебном процессе принципов пропедевтики содействует формированию устойчивой учебной мотивации, развитию когнитивных функций и повышению академической успеваемости. В частности, последовательное выполнение заданий и дифференциация учебных задач по уровням сложности обеспечивают эффективное усвоение учебного материала на каждом этапе обучения и предотвращают аккумуляцию пробелов в знаниях.

Следовательно, интеграция пропедевтических принципов является действенным инструментом для оптимизации процесса обучения английскому языку в общеобразовательной школе. На наш взгляд, перспективы дальнейших исследований в данной сфере могут быть сфокусированы на создании конкретных методических рекомендаций и практических инструментов, учитывающих специфику различных возрастных категорий и уровней подготовки школьников, а также на оценке долгосрочного влияния пропедевтического подхода на формирование коммуникативной иноязычной компетенции у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махмудов Х.М., Магомедов Н.Г., Омарова А.А. О пропедевтике понятия функции в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–4. – С. 44–56.
2. Нозанин Т.Х., Зубайдова Н.Н. Методика преподавания английского языка в начальной школе // Science and Education. – 2023. – № 11. – С. 62–89.
3. Оразбаева А.М. Инновационные методы преподавания английского языка в общеобразовательных школах // Мировая наука. – 2022. – № 10 (67). – С. 102–114.
4. Фатхетдинова Г.М., Каримов М.Ф. Пропедевтика сложного на простом учебном материале математики начальной школы // Символ науки. – 2018. – № 8. – С. 56–79.
5. Хамраева Н.Р. Методика преподавания английского языка в начальной школе // Экономика и социум. – 2020. – № 11 (78). – С. 34–56.
6. Alvesson M., Sandberg, J. Interpreting Interpretive Research. – SAGE Publications. – 2020. – 248 p.
7. Brown H.D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – Pearson Education, 2018. – 188 p.
8. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. – Cambridge University Press, 2023. – 150 p.
9. Celce-Murcia M., Brinton, D.M., Goodwin, J.M. Teaching English as a Second or Foreign Language // National Geographic Learning. – 2021. – 280 p.
10. Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. – Cambridge University Press, 2022. – 216 p.
11. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. – Oxford University Press. – 2021. – 320 p.
12. Lightbown P.M., Spada N. How Languages are Learned. – Oxford University Press. – 2021. – 244 p.
13. Nation I.S. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge University Press. – 2020. – 220 p.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press. – 2019. – 240 p.

© Круг Анна Евгеньевна (nubosalba@tutaimail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ON THE QUESTION OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF SOCIAL-PROJECT ACTIVITIES

D. Kuskashev
N. Demina
O. Kutumova
D. Rakhinsky

Summary: The article analyzes of the discussion issues of methodological support for the design and implementation of social-project activities in modern conditions. The problems and contradictions of scientific and theoretical approaches to determining the theoretical and methodological foundations of social design are considered. Conclusions are made regarding the importance of project and research methods in the implementation of the strategy of effective social development of territories.

Keywords: activity, social design, strategy, problem, methodology, thinking.

Кускашев Дмитрий Валерьевич

кандидат исторических наук, доцент, Западный филиал
Президентской академии, г. Калининград
kuskashev-dv@ranepa.ru

Демина Нина Александровна

кандидат философских наук, доцент, Сибирский
юридический институт МВД России, г. Красноярск
nndeom@mail.ru

Кутумова Ольга Юрьевна

кандидат медицинских наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»,
г. Красноярск
kutumova2023@mail.ru

Рахинский Дмитрий Владимирович

доктор философских наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»,
г. Красноярск;

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
аграрный университет»
г. Красноярск;

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск
siridar@mail.ru

Аннотация: В статье проанализированы дискуссионные вопросы методологического обеспечения конструирования и реализации проектной деятельности в современных условиях. Рассмотрены проблемы и противоречия научно-теоретических подходов к определению теоретико-методологических основ социального проектирования. Сделаны выводы относительно значения проектных и исследовательских методов в реализации стратегии эффективного социального развития территорий.

Ключевые слова: деятельность, социальное проектирование, стратегия, проблема, методология, мышление.

Вызовами и угрозами российской государственности, обуславливающими необходимость сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, определена актуальность теоретико-методологического обеспечения конструирования и осуществлении социально-проектной деятельности в реализации стратегии эффективного социального развития территорий [6, с.136- 138].

Социальное проектирование предполагает научную творческую деятельность по конструированию социального пространства, при этом проектная деятельность не является самоцелью, она подчинена социально-значимым целям и выступает основным инструментом их до-

стижения [5, с. 64].

Источником актуализации целей выступают, как правило, три фактора: заказ; потребности субъекта проектирования; ограничения и возможности. Формулировка цели должна отвечать требованиям рациональности, реалистичности для данной ситуации, измеримости и доступности для понимания [11, с.16-18].

Объект проектирования должен отвечать требованиям системности, что предполагает его взаимосвязь с другими объектами. Методологический взгляд на системность отражает понимание структуры объекта, как состоящего из соответствующих компонентов, взаимо-

действующих между собой в рамках единой системы, в формате процессов функционирования, воспроизводства, перепроизводства и санации [10, с.12-16].

Проектная деятельность предполагает использование внутренних и внешних средств и инструментов. К внешним средствам относятся: материально-финансовые, нормативно-правовые, кадровые и технологические ресурсы и инструменты. К внутренним средствам – знания, технологии, умения, навыки проектной деятельности, особенности мышления и мотивации [12, с.14].

Становление новой системы образования, а именно отказа от Болонской системы влечет за собой построение новых образовательных стандартов. И выделение в этих стандартах специального цикла социально-гуманитарных дисциплин дает возможность изучать традиционные российские духовно-нравственные ценности. В этой связи проектная деятельность будет положена в основе изучения этих дисциплин. Ведь использование значительных возможностей дает основания считать, что обучающимся будет передан весь спектр материала, необходимого для успешного изучения дисциплин. Внедрение информационных технологий, создание электронных курсов, будут только способствовать получению необходимой и важной информации, а контактная работа даст возможность ее прямого закрепления.

Пилотные проекты, проводимые высшими учебными заведениями подтверждают сказанное. В основе изучения учебных дисциплин гуманитарного цикла, в них закладывается в первую очередь коммуникация между индивидами, и которая включает в себя изучение наиболее известных общественных отношений, которые регулируют политическое и правовое устройство государства, культурные, духовные и национальные традиции русского населения, роль семьи, охрана материнства, отцовства и детства, и др.

Проектная деятельность также важна и с точки зрения формирования профессиональных и специальных компетенций. Ведь невозможно осуществлять профессиональную деятельность без соответствующего образования, профессиональной подготовки или повышения квалификации. Поэтому так и важны встречи с работодателями, профсоюзом, органами государственного управления. А также, возможности для их привлечения в качестве профессорско-преподавательского состава.

Следует выделить три базовых типа мышления: чистое мышление; мышление в коммуникациях, мышление в деятельности.

Чистое мышление состоит в оформлении определенных идей, концептов, доводки их до определенной

конфигурации, комбинации, в конечном результате оно предполагает возникновение и обоснование научных парадигм [4, с. 39-45].

Мышление в коммуникациях представляет:

- а) результат «понимающего взаимодействия», что предполагает понимание себя, другого участника, ситуации в целом;
- б) результат, связанный с объяснением чего-либо, соответствующими аргументами;
- в) порождающий тип коммуникативного взаимодействия, связанный с образованием соответствующих общностей, это тип мышления присутствующих в коммуникациях и за счет коммуникаций [9, с. 23–31].

Мышление в деятельности вызвано осознанием результатов деятельности и существует за счет деятельности [2, с. 443–449].

Переход от одного типа мышления к другому обеспечивается за счет рефлексии [3, с. 414–419].

Ключевое значение в организации проектной деятельности имеет актуализация проблем.

Проблема часто трактуется как недостаток чего-либо, а не как конкретная ситуация, что определяет ошибочность подхода, определяющего дефицит как основу возникновения проблемы.

Вместе с тем проблема возникает в столкновении разных концептов. Формулировка или определение проблемы состоит в реализации трех процессов:

1. Аналитика – отвечает на вопрос: в чем ситуация? Предполагает выявление причин, факторов и обстоятельств возникновения данной ситуации.
2. Процесс концептуализации – в основе разработка концептов, включающих набор идей трех типов: Что делать? Как делать? Кто будет делать?
3. Организация переговорного процесса относительно концептов и их актуализации [14, с. 49–52].

Активную роль в выборе и осуществлении стратегии социально-проектной деятельности реализует субъект проектирования, отвечающий таким характеристикам, как: индивид, индивидуальность, личность, которые выступают составляющими формы существования человека. Пересечение и взаимодействие данных форм определяют статус, роль и позицию субъекта проектирования [8, с.45-54].

Под индивидом, по мнению К.И. Ашхамахова понимается «особая форма существования человека, которая проявляется и формируется в особом типе социальных отношений – производственном типе социальных от-

ношений. Формально правовые и социальные нормы, права, обязанности и контроль за осуществлением совместной деятельности определяются и задаются извне государством, что и определяет ее как ведущую форму существования человека в современный период. Базовые характеристики: исполнительность, внимание, память» [1, с.13-17].

Под индивидуальностью следует согласиться с мнением Е.И. Кустовой, которая определяет ее как «форму существования человека, которая обеспечивает управляющую функцию и определяет позицию в обществе» [7, с. 6- 11].

«Личность можно определить, как клубный тип со-

циальных отношений, в котором нормы, права и обязанности вырабатываются самой группой для самого себя. Базовые характеристики: творчество, инициативность» [13, с.71-73].

Итак, дискуссионными вопросами научно-методологического обеспечения конструирования и реализации социально-проектной деятельности в современных условиях, обусловлено значение проектных и исследовательских методов и инструментов в реализации стратегии эффективного социального развития территорий во взаимодействии органов государственной власти и местного самоуправления с институтами гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашхамахов К.И. Коллапс смысла понятий «индивид», «индивидуальность» и «личность» в философии и психологии / К.И. Ашхамахов // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2009. – № 2. – С. 13–17.
2. Белкин М.А. Научный дискурс как мышление и коммуникация / М.А. Белкин // Актуальные проблемы современной науки: исторические, философские, методологические аспекты: Сборник статей 4-ой Международной научной конференции молодых ученых, Курск, 17 мая 2024 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 443–449.
3. Виноградова С.Г. Направленность мышления как фактор выбора сложного предложения в процессе коммуникации / С.Г. Виноградова // Когнитивные исследования языка, 2019. – № 37. – С. 414–419.
4. Воловик В.В. Конструктивное мышление: неучтенный фактор развития / В.В. Воловик, П.Г. Щедровицкий // Вопросы философии, 2018. № 9. С. 39–49.
5. Гильдингерш М.Г. Основные аспекты социального проектирования организационных изменений: монография / М.Г. Гильдингерш, Э.Б. Молодкова, В.С. Чурай // СПб.: СПбГЭУ, 2024. 111 с.
6. Кускашев Д.В. Традиционные ценности российской цивилизации как фундаментальная основа консолидации российского общества в борьбе с современными мировыми вызовами / Д.В. Кускашев // Цивилизационный потенциал Российского региона: структура, состояние и перспектива роста: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Калининград, 07 декабря 2023 года. – Калининград: РА Полиграфычъ, 2023. – С. 136–140.
7. Кустова Е.И. Межличностное общение и коммуникации / Е.И. Кустова // Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016. – 128 с.
8. Маркин В.Я. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) / В.Я. Маркин // Мир психологии, 2007. – № 1(49). – С. 45–54.
9. Михайлов И.Ф. Коммуникация и онтология мышления / И.Ф. Михайлов // Человек, 2015. – № 6. – С. 23–31.
10. Научно-правовая основа и практика территориального планирования: Монография / И.Д. Стафийчук, Ю.Г. Безбородов, Р.Р. Хисамов, К.А. Донгузов. – Москва: Российский государственный аграрный университет, 2025. – 254 с.
11. Плохова И.А. Социальное проектирование: теория и практика: учебно-методическое пособие / И.А. Плохова // Ульяновск. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2016. – 32 с.
12. Сегал А.П. Проблематика социального проектирования в свете обыденных представлений об историческом (социальном) времени / А.П. Сегал // Искусственные общества, 2020. – Т. 15, № 3. – С. 14.
13. Филатова М.Н. Онтология компетенции «умение работать в команде» и подходы к её развитию в инженерном вузе / М.Н. Филатова, В.С. Шейнбаум, П.Г. Щедровицкий // Высшее образование в России, 2018. Т. 27. № 6. С. 71–82.
14. Щедровицкий П.Г. От разделения труда к разделению деятельности / П.Г. Щедровицкий, Ю.В. Кузнецов // Философские науки, 2014. – № 6. – С. 49–64.
15. Рахинский Д.В. Актуальные проблемы формирования государственной политики в области управления человеческими ресурсами / Д.В. Рахинский, Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Ю.С. Фоминых // Социально-экономический и гуманитарный журнал, 2015. – № 2 (2). – С. 64–69.
16. Социология (словарь терминов): Учебный терминологический словарь для студентов всех форм обучения по специальностям «Социальная работа», «Менеджмент организации», «Финансы и кредит», «Маркетинг», «Юриспруденция» / Д.В. Рахинский, Л.Г. Король, И.В. Малимонов [и др.]. // Красноярск: Редакционно-издательский отдел Красноярского Филиала Российского государственного социального университета, 2007. – 80 с.

© Кускашев Дмитрий Валерьевич (kuskashev-dv@ranepa.ru), Демина Нина Александровна (nndeom@mail.ru), Кутумова Ольга Юрьевна (kutumova2023@mail.ru), Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

INSTITUTIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING STRATEGIES FOR INTERACTION BETWEEN ORGANIZATIONS IN THE SYSTEM OF SOCIAL RESPONSIBILITY FORMATION

*I. Levitskaya
T. Semenkov*

Summary: The article examines the organizational conditions that influence the formation of strategies for interaction between educational and non-profit organizations in the context of social responsibility. Special attention is paid to the analysis of current trends in the development and mechanisms of public partnership and social interaction, as well as the role of institutional factors such as legislation, subsidies, and government policies. The article provides recommendations for optimizing pedagogical interaction between these sectors of pedagogical influence to enhance the effectiveness of social projects. The research is based on empirical data and theoretical studies, allowing for the identification of best practices and potential barriers in the process of cooperation. The results of the work demonstrate the effectiveness of strategic planning for managers, researchers, and practitioners who strive for effective social design and integration of resources from educational and non-profit organizations. The development of an effective strategy is possible because the analytical process considers the ultimate goals that are set for the entire system. This allows for the optimal allocation of resources and the implementation of effective strategies for the development of the object of study. The analysis of the educational system at the regional and municipal levels considers the educational institution as an organization, which allows for the identification of the characteristics of its institutional environment and the use of this information to make decisions and pursue interests in a predictable environment.

Keywords: professional education, strategic planning, social engineering, non-profit organizations, social project.

Левицкая Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Кузбасский государственный аграрный университет имени В.Н. Полецкого, (г. Кемерово)
levitskaya_ia@mail.ru

Семенкова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия №42», (г. Кемерово)
gimnasium_42@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются организационные условия, которые влияют на формирование стратегий взаимодействия образовательных и некоммерческих организаций в логике формирования социальной ответственности. Особое внимание уделяется анализу текущих тенденций развития и механизмов общественного партнерства и социального взаимодействия, а также роли институциональных факторов, таких как законодательство, субсидирование и государственная политика. Предлагаются рекомендации по оптимизации педагогического взаимодействия между указанными секторами педагогического влияния для повышения эффективности социальных проектов. Исследование основано на эмпирических данных и теоретических исследованиях, что позволяет выявить лучшие практики и потенциальные барьеры в процессе сотрудничества. Результаты работы показывают эффективность стратегического планирования для управленцев, исследователей и практиков, стремящихся к эффективному социальному проектированию и интеграции ресурсов образовательных и некоммерческих организаций. Выработка эффективной стратегии происходит благодаря тому, что аналитическое действие происходит с учётом конечных целей, которые ставятся перед всей системой. Это позволяет оптимально распределить ресурсы и внедрить эффективные стратегии развития объекта познания. Анализ образовательной системы на уровне регионов и муниципалитетов происходит с учетом рассматривает образовательное учреждение как организацию, можно определить характерные особенности его институциональной среды и на этой основе принимать решения и реализовывать интересы в предсказуемой среде.

Ключевые слова: профессиональное образование, стратегическое планирование, социальное проектирование, некоммерческие организации, социальный проект.

Проблема стратегического планирования развития сотрудничества образовательных и некоммерческих организаций (НКО) в социальном взаимодействии актуализирует в современных условиях задачу стратегического планирования формирования социальной ответственности будущих специалистов. Современные субъекты социального взаимодействия работают в условиях меняющейся институциональной

среды. Их деятельность и цели все больше зависят от влияния различных институтов, таких как информационные ресурсы, организационные структуры, политические силы и правовые нормы. В связи с этим возникает потребность в четкой координации между общегосударственной стратегией развития, региональными планами и стратегиями отдельных некоммерческих организаций [1].

НКО, в отличие от коммерческих, не стремятся к извлечению прибыли и не распределяют ее между своими участниками. Они создаются для достижения социально значимых целей, таких как благотворительность, развитие культуры, образование, научные исследования и управление. НКО действуют на основании целеполагания и реализуют свои задачи в различных сферах, включая развитие физической культуры и спорта, охрану здоровья, удовлетворение духовных и культурных потребностей граждан, защиту прав и интересов, разрешение конфликтов, оказание юридической помощи и другие виды деятельности, направленные на пользу обществу и на достижение общественных благ [5].

Законодательство определяет, в каких организационно-правовых формах могут существовать НКО. К ним относятся, в частности, общественные и религиозные объединения, общины коренных малочисленных народов, казачьи общества, некоммерческие партнерства, учреждения, автономные некоммерческие организации, а также различные фонды, ассоциации и союзы, занимающиеся социальной, благотворительной и иной деятельностью.

Государство играет ключевую роль в создании правовой основы для работы НКО, определяя правила и нормы их деятельности. Оно также способствует формированию общепринятых ценностей и поддерживает взаимодействие между НКО, бизнесом, образовательными учреждениями и другими заинтересованными сторонами посредством диалога. Таким образом, осуществляются институциональные функции власти, создавая так называемый правовой базис взаимодействия.

Для развития университета крайне важно наладить системное сотрудничество с НКО. Это является неотъемлемой частью реализации «третьей миссии» университета, направленной на служение обществу. Иницируя диалог общественных организаций с представителями бизнеса, профсообществ и образовательных организаций. Внедрение системного взаимодействия с НКО крайне важно в плане развития вуза, это фактически один из обязательных элементов третьей миссии университета [15].

Благодаря партнерству с активными НКО учебному заведению трансформироваться в субъекта социальных изменений в регионе значительно возможнее. При этом роль субъекта социального взаимодействия фиксируется как функция инициатора (как форма проявления общественной активности), и/или актора, т.е. участника преобразований, значимого и действующего исполнителя (как форма влияния собственных мотивов), обладающего для этого вида деятельности соответствующими компетенциями. Некоммерческий сектор каждого региона России имеет свою специфику, которая определяется, с одной стороны, социальной

проблематикой территории. С другой стороны, качественная и количественная структура общественного сектора влияет на формы и объемы государственной поддержки, наличие инфраструктурных организаций поддержки НКО в регионе. [6]

Стратегическое планирование в настоящее время становится ключевым инструментом для управления социально-экономическим развитием регионов. Его особенность заключается в разработке стратегий социального взаимодействия, основанных на научном подходе и учитывающих доступные ресурсы, социальные приоритеты и эффективные методы социально значимой работы. В этом контексте институционально-педагогические условия формирования стратегического планирования сотрудничества НКО в социальном взаимодействии становятся особенно важным фактором, особенно при наличии и реализации региональной стратегии [4].

Это особенно актуально сейчас, что связано с переходом экономики к новейшему технологическому укладу, где НКО играют все более значимую роль. Каждая НКО должна разработать собственную стратегию взаимодействия, основанную на исключительности миссии и целей организации, чтобы успешно интегрироваться в этот процесс.

Формирование инициативного гражданского общества и активное участие НКО в процессе формирования социальной ответственности деятельно обсуждается, и каждой организации необходимо разработать собственную стратегию для решения задачи социального проектирования.

Стратегия сотрудничества НКО в социальном проектировании должна опираться на институционально-педагогические условия формирования и включать планы и программы, определяющие приоритеты, механизмы достижения целей, а также потребности в ресурсах и инвестициях. Эта стратегия должна опираться на четкую законодательную базу, регулирующую сотрудничество НКО в социальном проектировании, которая позволит эффективно распределять финансовые средства и рационально использовать ресурсы. В этой связи каждому субъекту социального взаимодействия необходимо выстраивать уникальную стратегию решения задачи формирования социальной ответственности [7].

Стратегия сотрудничества НКО в социальном взаимодействии, включающая текущие и среднесрочные планы и программы, должна определять приоритеты, механизмы достижения целей, а также потребности в ресурсах и инвестициях. Важно, чтобы эта стратегия опиралась на четкую законодательную базу, регулирующую сотрудничество НКО в социальном проектировании, которая станет основой для управленческих решений, касающихся

распределения финансов и рационального использования ресурсов. [2]

Стратегическое планирование сотрудничества НКО в социальном взаимодействии и проектировании призвано формировать деятельность территориальных субъектов в направлении максимального использования всего объема местных ресурсов для решения общей задачи. В условиях становления инновационной экономики кардинально меняется представление о центральном организационном элементе и субъекте экономической деятельности НКО в социальном проектировании. [6]

Институционально-педагогические условия формирования стратегии взаимодействия, опираясь на законодательный базис, регулирующий сотрудничество НКО в социальном взаимодействии и проектировании, позволяют не только эффективно распределять финансовые средства и рационально использовать ресурсы. Современное социальное проектирование в регионах осложняется необходимостью одновременного решения множества задач, которые являются одновременно важными для общества и не подлежащими какому-либо приоритетному ранжированию. Ключевой проблемой является противоречие между образовательной деятельностью и социальной политикой, что объясняет некоторое несоответствие между образовательными целями и экономическими методами управления бизнесом [11].

К социально ориентированным некоммерческим организациям (СО НКО) относятся некоммерческие организации, созданные в предусмотренных законом формах (кроме государственных корпораций, государственных компаний, общественных объединений, являющихся политическими партиями) и осуществляющие деятельность, направленную на решение социальных проблем и развитие гражданского общества в Российской Федерации.

Рассмотрим некоторые виды деятельности, которые могут быть отражены в учредительных документах СО НКО. Если в уставе некоммерческой организации есть хотя бы один из социально ориентированных видов деятельности, она признаётся социально ориентированной: социальное обслуживание, поддержка и защита граждан, поддержка семьи, материнства, отцовства и детства; подготовка населения к преодолению последствий стихийных бедствий, экологических, техногенных или иных катастроф, к предотвращению несчастных случаев; оказание помощи пострадавшим в результате стихийных бедствий, экологических, техногенных катастроф, социальных, национальных, религиозных конфликтов, беженцам и вынужденным переселенцам; охрана окружающей среды и защита животных; охрана и содержание объектов и территорий, имеющих историческое, культовое, культурное или природоохранное значение,

и мест захоронений; оказание юридической помощи на безвозмездной или на льготной основе гражданам и некоммерческим организациям и правовое просвещение населения, деятельность по защите прав и свобод человека и гражданина; профилактика социально опасных форм поведения граждан; благотворительная деятельность, а также деятельность в области организации и поддержки благотворительности и добровольчества (волонтерства); деятельность в области образования, просвещения, науки, культуры, искусства, здравоохранения, профилактики и охраны здоровья граждан, пропаганды здорового образа жизни, улучшения морально-психологического состояния граждан, физической культуры и спорта.

Сотрудничество некоммерческих организаций (НКО) и университетов направлено на реализацию социально значимых проектов и стартапов в решении социальных проблем. [9] Сейчас особую актуальность получают коллаборации различных институций: специалисты, представители ведомств и организаций объединяют свои усилия и ресурсы для реализации социально значимых проектов и решения социальных проблем. [13].

Анализ социальных практик показывает широкий интерес университетов в сотрудничестве с СО НКО инициировать масштабное исследование вариантов взаимодействия между этими организациями. Результатом такого взаимодействия являются определенные направления для развития сотрудничества образовательных учреждений и НКО, оценены возможности для трудоустройства студентов в НКО.

Роль некоммерческих организаций заключается в решении разнообразных социальных, культурных и общественных проблем. Посредничество между государством, бизнесом и обществом характеризуется НКО оказывают влияние на законодательство через инициативы по улучшению качества жизни людей.

Предоставление услуг НКО, например, поддержка малоимущих слоёв населения, образование или здравоохранение, которые не всегда могут быть доступны или эффективны в рамках государственной системы является важным элементом социального взаимодействия [2].

Исследования и разработка проектов производится совместно университетами и заинтересованными НКО и возможность их внедрить на государственном уровне или в частном секторе усиливает важность институциональных факторов [10].

Информирование социальных контрагентов, используя различные каналы коммуникации. НКО рассказывают о важных социально значимых темах, таких как экология, социальная ответственность и волонтерство, права че-

ловека и гражданина, здоровый образ жизни и т.д. [14].

Поиск и решение актуальных общественных проблем. НКО представляют интересы конкретной группы лиц и способствуют их продвижению [15].

Содействие развитию демократии, прав человека и свободы слова. Это происходит через образовательные программы, общественные кампании и мониторинг государственной политики [8].

Роль некоммерческих организаций в социальном проектировании взаимодействия заключается в выявлении и привлечении внимания к социальным проблемам, которые остаются незамеченными государством.

Предоставление уникальных услуг. НКО могут оказывать услуги, актуальные для разных общественных категорий и несущие социальную направленность, но не включенные в перечень государственных и муниципальных учреждений. Так, например, НКО занимаются социализацией семей, в которых есть люди с особыми потребностями, или адаптацией семей и их членов в связи с изменением психосоциальных условий их жизни, или аккультурацией семей или отдельных групп или индивидуально в современных реалиях активной миграции [14].

Экономическая эффективность услуг. Некоммерческий сектор имеет возможность снижать расходы на производство и/или реализацию услуг социальной направленности, привлекая волонтеров (которые выполняют необходимые функции на безоплатной основе), что в свою очередь минимизирует в том числе постоянные и переменные издержки. НКО чаще привлекают внебюджетные источники финансирования и выстраивают взаимовыгодное сотрудничество с бизнесом (на основе благотворительных договоренностей), что снижает затраты при равной себестоимости услуг [12].

Инновационный подход к формированию перечня услуг/решению общественных проблем. Многие современные цифровые информационные технологии и новаторские формы социальной работы с разными группами населения разработаны и опробованы именно в сотрудничестве с некоммерческими организациями, впоследствии активно внедрены в работу государственных и муниципальных учреждений социальной направленности [3].

Изменение общественного мнения. НКО улучшают общественные установки относительно стигматизированных проблем, с которыми изначально работать сложнее в силу стереотипного негативного восприятия [9].

Примеры роли НКО в социальном взаимодействии: создание новых практик и институтов в сфере паллиативной помощи, инклюзивного образования, долговременного ухода и других областях.

Синергетический эффект от объединения ресурсов вуза и некоммерческого сектора в решении той или иной общественно значимой проблемы не является результатом простого арифметического сложения. Значительное возрастание эффективности деятельности становится очень заметным на групповом и на индивидуальном уровнях, не только формирует вокруг вуза лояльную среду. Суммарный результат взаимодействия способствует пониманию общественной функции вуза как субъекта влияния в социальной сфере региона [10].

Сильным инструментом вовлечения НКО в образовательный процесс выступает внедрение технологии обучения служением, которая через проектное обучение и практическую апробацию профессиональных навыков студентов позволяет в рамках сотрудничества с НКО региона, включать молодежь в социально значимые инициативы и проекты [2,8]. В числе основных мероприятий социального взаимодействия отметим следующие:

- консультационная поддержка при издании внутриуниверситетских нормативных документов, при запуске и развитии университетских управленческих структур, обеспечивающих сопровождение механизмов прикладного проектного обучения [15];
- проведение опросов и встреч с организациями-потенциальными партнерами с целью определения приоритетных направлений и форматов сотрудничества с университетами, формирование набора проектных инициатив [7,5];
- сопровождение студенческих проектов, стартапов, помощь в их реализации, осуществляемой во взаимодействии с НКО, бизнесом, органами государственной власти [9,12];
- проведение семинаров по решению задач от социально-ориентированных НКО студенческими группами;
- тиражирование опыта и популяризация обучения служением, включая описание лучших практик реализации партнерских проектов в пилотных университетах, проведение конференции по результатам реализации проекта, реализация профильной информационной кампании.

Резюмируем и определим некоторые институционально-педагогические условия формирования стратегий взаимодействия некоммерческих организаций (НКО) и вузов.

1. Снижение эффективности традиционных ресурсов развития вузов. Доминантой экономического роста становится система инновационного развития научных знаний, новых технологий и социальных услуг, образования и бизнеса, что предпола-

гает взаимодействие с различными структурами, в том числе некоммерческими. [8]

2. Необходимость объединения ресурсов организаций. Интеграция активов и резервов вуза и некоммерческого сектора в решении той или иной проблемы может дать синергетический эффект, сформировать вокруг вуза вовлеченную среду и способствовать его становлению как субъекта влияния в социальной сфере региона.
3. Возможность подготовки квалифицированных кадров, обладающих специализированными компетенциями. Для некоммерческих организаций сотрудничество с вузами даёт возможность подготовки новых специалистов, повышения квалификации собственных сотрудников, использования научного и кадрового потенциала вузов при проведении научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.
4. Важность системного взаимодействия с НКО. Внедрение системного взаимодействия с некоммерческим сектором важно не только в плане инновационного развития вуза, в настоящее время это один из обязательных элементов социальной, так называемой третьей миссии университета. Системное взаимодействие важно, так как это позволяет оптимизировать работу профессионального сообщества, повысить гибкость и адаптивность интегрированных систем, минимизировать разрозненность действий.
5. Роль НКО в качестве ресурсных центров социального проектирования. Сотрудничество с таким партнёром позволяет вузу выстроить стратегию работы с некоммерческим сектором, выявить НКО с интересными социальными проектами, указать на организации с непроверенной репутацией.

Все эти элементы механизма настройки экономико-управленческой деятельности государства призваны

решить ряд чрезвычайно судьбоносных задач, обеспечивающих развитие экономики страны. В частности, гармонизировать интересы частного бизнеса с интересами общегосударственными и социальными не посредством запретов и ограничений, а с помощью разработки программ и планов, реализация которых будет способствовать развитию регионов и бизнеса, а также повышению отдачи от их деятельности в решении социальных проблем. [5]

Все это говорит о кардинальном изменении роли государства в социально-экономической жизни общества в современных условиях. Оно призвано выполнять функцию посредника, обеспечивающего развитие производства и обмена товарами и услугами не посредством командного вмешательства, а через осуществление протекционизма по отношению к новым отраслям и производствам, поддержку инновационной деятельности целевыми инвестициями, формирование институциональных условий рыночной состязательности, создания перспективных кластеров и инновационных технологических зон.[12]

Дальнейшее совершенствование механизма государственного регулирования связано с изменениями, происходящими в социальной и экономической сферах в целом. Дело в том, что прогресс социального взаимодействия способствует изменению роли потребителей товаров и услуг как конечных адресатов экономической деятельности. Новый институционально-экономический фактор важен при формировании как стратегии в целом, так и при разработке отдельных программ и проектов. Он расширяет круг партнеров государства в осуществлении социально-экономической политики, включая в него частные компании и некоммерческие организации. Все это ставит перед стратегическим планированием задачу достижения взаимодействия всего круга участников в деле достижения поставленных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова А.С. Эффективность деятельности некоммерческих организаций для региональной экономики: концептуальные основы идентификации / А.С. Артамонова, Е.В. Базуева // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2022. – Т. 15, № 6. – С. 215–231. – DOI 10.15838/esc.2022.6.84.13. – EDN YBWKIU.
2. Артюх Д.В. Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью / Д.В. Артюх, С.Ю. Бунтовский // Научные механизмы решения проблем в исследованиях молодых ученых: Сборник статей международной научной конференции, Санкт-Петербург, 17 июня 2024 года. – Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт НАЦРАЗВИТИЕ, 2024. – С. 26–28. – EDN QTHSNY.
3. Боронина Л.Н. Разработка методики оценки социальных проектов некоммерческих общественных организаций / Л.Н. Боронина, З.В. Сенук // Дискуссия. – 2016. – № 10(73). – С. 62–71. – EDN XBFMAD.
4. Кузьмин А.В. Некоммерческие организации: особенности взаимодействия в социальной сфере // Ученые записки Тамбовского отделения РoCMY. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekommercheskie-organizatsii-osobennosti-proektirovaniya-v-sotsialnoy-sfere> (дата обращения: 24.03.2025).
5. Кулигин Ю.Н. Взаимодействие вуза и некоммерческой организации / Ю.Н. Кулигин // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития в эпоху глобальных социально-экономических трансформаций: Сборник научных трудов по итогам международной Школы молодого ученого, Калининград, 20–23 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2023. – С. 72–78. – EDN ONETRU.

6. Кулькова В.Ю. Трансформация устойчивости социально ориентированных некоммерческих организаций в Российской Федерации: Монография / В.Ю. Кулькова. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Печать-Сервис-XXI век», 2016. – 82 с. – ISBN 978-5-91838-109-0. – EDN YFKBTP.
7. Курбанова АБ., Рыбалкин НГ., Смирнова НМ. Социально-проектная деятельность социально-ориентированных некоммерческих организаций как драйвер социального-экономического развития региона // Экономика и бизнес: теория и практика. 2024. №11–2 (117). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-sotsialno-orientirovannyh-nekommercheskih-organizatsiy-kak-drayver-sotsialnogo-ekonomicheskogo> (дата обращения: 24.03.2025).
8. Молодёжь и молодёжная политика в современной России / П.А. Меркулов, А.А. Алексеенок, А.Л. Елисеев [и др.]. – Орел: Издательство Среднерусского института управления - филиала РАНХиГС, 2024. – 264 с. – ISBN 978-5-93179-793-9. – EDN NZTXCU.
9. Осипова О.С. Социально ориентированные стартапы как перспективное направление студенческого инновационного предпринимательства / О.С. Осипова, Е.А. Бурова, Н.В. Сахарова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2023. – № 11. – С. 78–87. – DOI 10.20339/AM.11-23.078. – EDN SOXFCT.
10. Оценка эффективности социальных проектов и инициатив как фактор институциональной устойчивости социально-ориентированных некоммерческих организаций: Монография / Ю.Ю. Антропова, Л.Н. Боронина, А.П. Коробейникова, З.В. Сенук; отв. ред. Ю.Ю. Антропова. – Екатеринбург: Общество с ограниченной ответственности «Уральское издательство», 2016. – 240 с. – ISBN 978-5-93667-203-3. – EDN XUUSPN.
11. Попова Н.В. Экономическое поведение молодежи: региональный аспект / Н.В. Попова, А.В. Пономарев, Е.В. Осипчукова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 1(35). – С. 175–190. – DOI 10.15350/2409-7616.2023.1.15. – EDN QZSVWW.
12. Реализация молодежной политики в российских регионах / Ю.С. Афанасьева, Ю.Б. Кострова, И.В. Саттарова, О.Ю. Шибаршина. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2023. – 219 с. – ISBN 978-5-9580-0704-2. – EDN GEMHNF.
13. Сафина З.Н. Социально-прогнозное проектирование в деятельности социально-ориентированных некоммерческих организаций / З.Н. Сафина // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Казань, 28 февраля 2018 года. Том 2. – Казань: Издательство «Данис», 2018. – С. 108–112. – EDN SUHFNV.
14. Чащина А.А., Карпова А.В. Негосударственный сектор и его место в производстве социальных услуг // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. – 2019. – № 31; URL: www.es.rae.ru/vsoa/ru/205-1147 (дата обращения: 24.03.2025).
15. Черствая О.Е. Взаимодействие вуза и некоммерческой организации / О.Е. Черствая // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 113–116. – EDN PYEJD.

© Левицкая Ирина Александровна (levitskaya_ia@mail.ru), Семенкова Татьяна Николаевна (gimnasium_42@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА: ОПЫТ РОССИЙСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УЧИЛИЩ

Лукашов Дмитрий Романович

независимый исследователь, (г. Москва)

lukashov.1998@mail.ru

MODERN PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING IN THE FIELD OF CHOREOGRAPHIC ART: THE EXPERIENCE OF RUSSIAN CHOREOGRAPHIC SCHOOLS

D. Lukashov

Summary: The relevance of this study is due to the need to adapt the traditional system of choreographic education to modern requirements for training highly qualified specialists with a high level of performing skills, capable of creative interpretation in their professional activities. The purpose of the study is to systematize modern pedagogical methods of teaching choreographic art in Russian choreographic schools to determine the most effective methods of professional training of future ballet dancers. The theoretical foundations of pedagogy in the field of choreographic education in Russia are analyzed. Modern pedagogical methods used in Russian choreographic schools are presented. The effectiveness of various pedagogical methods in terms of developing performing skills is considered. It is concluded that the experience of Russian choreographic schools demonstrates the adaptability of the education system through the integration of innovative methods for developing performing arts in students.

Keywords: choreography, art, ballet, theater, Russian choreography, choreographic education system.

Аннотация: Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью адаптации традиционной системы хореографического образования к современным требованиям подготовки высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем исполнительского мастерства, способных к творческой интерпретации в своей профессиональной деятельности. Цель исследования состоит в систематизации современных педагогических приемов обучения хореографическому искусству в российских хореографических училищах для определения наиболее эффективных методов профессиональной подготовки будущих артистов балета. Проанализированы теоретические основы педагогики в области хореографического образования в России. Представлены современные педагогические приемы, используемые в российских хореографических училищах. Рассмотрена их эффективность различных педагогических приемов с точки зрения развития исполнительского мастерства. Сделан вывод о том, что опыт российских хореографических училищ демонстрирует адаптивность системы образования с помощью интеграции инновационных методик по развитию исполнительского искусства у обучающихся.

Ключевые слова: хореография, искусство, балет, театр, русская хореография, система хореографического образования.

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки артистов балета и педагогов-хореографов в условиях динамично меняющегося социокультурного пространства. При этом хореографическое образование сталкивается с необходимостью интеграции инновационных подходов для развития исполнительского мастерства и творческой индивидуальности, критического мышления и способности к самообразованию у обучающихся.

Внедрение современных педагогических приемов в практику российских хореографических училищ является ответом на вызовы времени, связанные с интенсификацией образовательного процесса, необходимостью учета индивидуальных особенностей обучающихся и стремлением к формированию конкурентоспособных выпускников. На наш взгляд, анализ опыта ведущих таких российских хореографических училищ, как Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой, Московская

государственная академия хореографии и Пермское государственное хореографическое училище, позволяет выявить наиболее эффективные педагогические приемы и методы, способствующие повышению качества подготовки будущих артистов балета.

Анализ научной литературы показал, что в большинстве современных исследований, посвященных педагогическим приемам в области хореографического искусства, основное внимание уделяется изучению и адаптации мировых практик и разработке инновационных методик на базе компетентностного подхода [11]. В зарубежном научном дискурсе особое внимание уделяется вопросам развития творческого потенциала обучающихся, формированию устойчивой мотивации к личностному росту и самосовершенствованию для успеха будущей профессиональной деятельности.

При этом в работах таких исследователей, как С. Гросман, Г. Батсон, О. Лахав [16], Д. Риснер [17], Дж.М. Смит-

Отард [18] подчеркивается необходимость сочетания традиционных методов обучения с новыми приемами и методами развития творческой индивидуальности будущих артистов балета. Современные педагогические приемы, практикуемые в российских хореографических училищах, включают в себя активное применение мультимедийных технологий, проектную деятельность, исследовательскую работу, а также интеграцию элементов современного танца и других видов искусства в образовательный процесс.

Таким образом, систематизация опыта российских хореографических училищ по применению современных педагогических приемов обучения является актуальной и востребованной задачей, направленной на повышение эффективности профессиональной подготовки артистов балета и педагогов-хореографов, способных успешно конкурировать на международном уровне и вносить вклад в развитие российского хореографического искусства.

Сущность и основные направления подготовки в области хореографии в российских училищах, включая систему ключевых понятий, глубоко проанализированы в трудах таких ведущих теоретиков и методистов хореографического образования, как Н.И. Тарасов, А.Я. Ваганова, Ю.И. Слонимский и В.М. Гаевский. В исследованиях данных авторов подчеркивается историческая значимость традиций русского балета и необходимость адаптации образовательного процесса к актуальным требованиям хореографического искусства.

Обзор научной литературы по изучаемой теме позволил выявить широкий спектр подходов в сфере подготовке профессиональных артистов балета. В частности, в исследованиях таких авторов, как Д. Риснер [17], Дж. М. Смит-Отард [18], посвященных внедрению инновационных технологий в хореографическое образование, отмечается значительный потенциал мультимедийных ресурсов, видеоанализа и интерактивных платформ для оптимизации процесса обучения. Например, использование видеозаписей занятий и репетиций, по мнению С. Гросмана, Г. Батсона, О. Лахава, способствует более детальному анализу движений студентами и их корректировке под контролем педагога [15, с. 161].

При этом целый ряд работ посвящен вопросам развития креативности и формированию индивидуального исполнительского стиля у студентов российских хореографических училищ. В трудах М. Жигер [14] и Т. Хоманн [16]

рассматриваются методы развития импровизационных навыков, стимулирования креативного мышления и формирования осознанного подхода к исполнению хореографических произведений. В работе А.Р. Юсупова подчеркивается важность создания благоприятной

образовательной среды, способствующей самовыражению и экспериментированию с хореографическим материалом [13, с. 325].

В то же время необходимость сохранения традиций классического танца в контексте современного хореографического образования анализируется в работах таких авторов, как М.Я. Чернушина [11], А.Ю. Шевченко [12] и др. В частности, Е.Е. Тебякина акцентирует внимание на необходимости сохранения методики преподавания классического танца, разработанной А.Я. Вагановой, в качестве фундамента профессиональной подготовки артистов балета [9, с. 39].

Некоторые проблемы психологической подготовки танцовщиков, например формирование устойчивой мотивации и преодоление стрессовых ситуаций при интенсивных физических и эмоциональных нагрузках, рассматриваются в исследованиях таких авторов, как Ж.Р. Айдарбек [1], Ж.А. Губанова, Н.А. Романов [3], В.Н. Карпенко, И.А. Карпенко, С.В. Стручкова [4], А.А. Осинцева [6] и др.

Таким образом, анализ научной литературы по данной теме демонстрирует широкий спектр современных педагогических приемов, используемых в российских хореографических училищах, которые направлены на овладение техникой танца, развитие творческого потенциала, формирование индивидуального исполнительского стиля у будущих артистов балета.

Методология исследования базируется на комплексе взаимодополняющих методов, включающих: теоретический анализ научной литературы, посвященной методике хореографического образования, позволяющий выявить существующие подходы и определить проблемное поле исследования; формально-логический метод, обеспечивающий строгость и последовательность в процессе изучения материала; систематизацию, направленную на упорядочение и классификацию полученных данных; обобщение, позволяющее выявить общие закономерности и тенденции в исследуемой области; а также метод сопоставительного анализа, используемый для выявления сходств и различий между различными подходами и концепциями в хореографическом образовании.

В контексте динамично развивающегося социокультурного пространства Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой, Московская государственная академия хореографии и Пермское государственное хореографическое училище, будучи хранителями традиций и новаторами, активно внедряют современные педагогические приемы, направленные на оптимизацию образовательного процесса и раскрытие творческого потенциала будущих артистов балета. При этом, как показывает практика данных образовательных учреждений, интеграция инновационных методик в классическую систему обуче-

ния представляет собой сложную, многогранную задачу, требующую глубокого анализа и адаптации.

Одним из ключевых направлений модернизации педагогического процесса является применение интерактивных методов обучения. Например, применение таких мультимедийных технологий, как видеонализ исполнения балетных партий выдающимися танцовщиками, позволяет визуализировать и детально изучить технику и выразительность хореографических приемов. Электронные образовательные ресурсы, в том числе интерактивные учебники и онлайн-платформы, обеспечивают доступ к обширной базе знаний и способствуют развитию самостоятельности студентов в условиях, например, вынужденного дистанционного обучения в 2020–2021 годах по причине карантина по поводу пандемии COVID-19 [12, с. 433]. По мнению А.Р. Юсупова, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс способствует формированию у студентов навыков критического мышления и творческого подхода к профессиональному саморазвитию [13, с. 324].

Важным аспектом современной педагогической практики в Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой, в Московской государственной академии хореографии является индивидуальный подход к учебному процессу. Учет индивидуальных особенностей каждого студента позволяет выстраивать максимально комфортную траекторию обучения. Внедрение системы дифференцированного обучения с различными уровнями сложности заданий и индивидуальных консультаций, способствует повышению профессиональных качеств обучающихся. Индивидуальный подход к обучению позволяет не только раскрыть уникальный потенциал каждого танцовщика, но, что крайне важно, избежать целого ряда проблем: сценической зажатости, перетренированности, не достаточной устойчивости к стрессу [2].

В Московской государственной академии хореографии, например, наряду с традиционными формами контроля (экзамены и зачеты), активно применяются альтернативные методы оценки для выявления динамики развития творческих способностей обучающихся. В училище давно применяется практика создания портфолио, включающего видеозаписи выступлений, творческой работы и отзывов преподавателей, что позволяет оценить прогресс обучающегося в течение длительного периода времени. Как показывает практика Московской государственной академии хореографии, оценивание, основанное на четких и объективных критериях, обеспечивает прозрачность и справедливость оценки [5].

В Пермском государственном хореографическом училище реализуется персонализированный подход к образовательному процессу, подкрепленный активной

стратегией поиска талантов: например, в период с 2019 по 2022 годы эксперты училища осуществляли выездные «просмотровые туры» по городам России с целью выявления перспективных молодых дарований [8].

Данная практика стала неотъемлемой частью организационно-учебной стратегии училища, направленной на привлечение одаренной молодежи из различных регионов страны. Целью этих мероприятий является комплексная оценка потенциальных абитуриентов, включающая анализ физических данных, музыкальности и артистизма, в строгом соответствии с критериями, регламентированными Федеральными государственными образовательными стандартами в области искусств (ФГОС) [10]. Процедура просмотра включает в себя проведение открытых уроков, специализированных мастер-классов и индивидуальных консультаций, что позволяет объективно соответствие абитуриентов требованиям профессионального образования в сфере хореографии. Согласно статистическим данным, полученным в училище в период с 2019 по 2023 год, доля студентов из регионов, отобранных в рамках просмотровых туров, демонстрирует значительный рост и составляет 15% от общего числа обучающихся [7]. Помимо основной задачи по выявлению талантливых детей, просмотровые туры выполняют важную просветительскую функцию. Представители училища организуют встречи с преподавателями региональных хореографических школ и студий, осуществляя обмен опытом и передовыми методиками обучения [7].

Суммируя все сказанное можно следующим образом систематизировать приемы обучения, применяемые в современных российских хореографических училищах (таблица 1).

Таким образом, текущий педагогический и организационный опыт российских хореографических училищ демонстрирует успешную интеграцию традиций и инноваций, направленных на подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в области хореографического искусства.

Выводы

По итогу проведенного исследования можно констатировать, что опыт российских хореографических училищ в контексте современных педагогических приемов обучения демонстрирует нацеленность на формирование у будущих артистов балета критического мышления, самостоятельности и творческой инициативы. При этом в Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой, Московской государственной академии хореографии и в Пермском государственном хореографическом училище внедряются здоровьесберегающие технологии с

Таблица 1

Педагогические приемы обучения будущих артистов балета в российских хореографических училищах.

№ п/п	Наименование приема	Описание педагогического приема
Приемы начального этапа обучения		
1	Показ и имитация	Демонстрация педагогом элемента или движения с последующим его воспроизведением учащимися. Является базовым приемом, лежащим в основе освоения первоначальных хореографических навыков. Позволяет сформировать первичное представление о движении, развить наблюдательность и координацию.
2	Словесное объяснение и описание	Подробное объяснение техники выполнения движения, его структуры, динамики и выразительности. Включает использование образных сравнений и метафор. Данный прием способствует пониманию студентами логики и принципов хореографического движения, развивает аналитическое мышление.
3	Музыкальное сопровождение и ритмизация:	Использование музыки для сопровождения и синхронизации движений, подчеркивания ритмического рисунка и создания эмоционального настроения. Прием позволяет развить музыкальность, чувство ритма, координацию движений и способность к выражению эмоций через танец.
4	Игровые упражнения	Использование игр и упражнений, направленных на развитие координации, гибкости, силы и выносливости. Прием создает положительную мотивацию к обучению, развивает творческое мышление и способствует раскрепощению.
5	Проблемное обучение	Создание проблемных ситуаций, требующих от учащихся самостоятельного поиска решений и применения знаний. Прием способствует развитию критического мышления, инициативности и способности к самостоятельному обучению.
Приемы углубленного изучения хореографии		
6	Анализ движения и его структуры	Разбор сложного движения на составляющие элементы, изучение их взаимосвязи и роли в общей структуре танца. Прием позволяет углубить понимание техники выполнения движения, оптимизировать его исполнение и избежать ошибок.
7	Использование видеоматериалов и образцов исполнения	Просмотр видеозаписей профессиональных танцоров и балетных спектаклей для изучения техники, стиля и выразительности исполнения. Прием расширяет кругозор учащихся, предоставляет наглядные примеры мастерства и вдохновляет на совершенствование.
8	Самостоятельная работа и рефлексия	Выполнение упражнений и танцевальных комбинаций самостоятельно, с последующим анализом и самооценкой результатов. Прием развивает ответственность, самодисциплину и способность к самосовершенствованию.
9	Работа в парах и группах	Выполнение упражнений и танцевальных комбинаций в парах или группах, требующее взаимодействия и партнерства. С помощью приема развиваются коммуникативные навыки, чувство ансамбля и умение адаптироваться к различным условиям.
10	Проектная работа	Реализация творческих проектов, связанных с хореографией (постановка танцевального номера, создание остоума или написание исследовательского реферата). Прием развивает творческие способности, инициативность и умение применять знания на практике.
Приемы развития творческих способностей		
11	Импровизация и экспериментирование	Создание спонтанных движений и танцевальных композиций на основе заданных тем, музыки или настроений. Прием развивает воображение, креативность и способность к самовыражению.
12	Создание собственных танцевальных этюдов	Самостоятельное сочинение коротких танцевальных комбинаций или небольших хореографических номеров. Прием развивает композиторские навыки, чувство формы и стиля.
13	Анализ и интерпретация хореографических произведений	Изучение и критическая оценка выдающихся образцов хореографического искусства, выявление их художественной ценности и выразительных средств. Прием расширяет эстетический кругозор студентов, развивает аналитическое мышление и умение понимать язык танца.
14	Участие в концертах и конкурсах	Выступление на сцене перед публикой, демонстрация достигнутых результатов и получение обратной связи от зрителей и жюри. Прием стимулирует дальнейшее совершенствование, развивает у студентов артистизм и уверенность в себе.
15	Развитие артистизма и сценической культуры	Работа над образом, жестами, мимикой и выразительностью исполнения. Прием позволяет превратить технически правильно исполненные движения в искусство, которое может эмоционально тронуть зрителя и донести до него замысел хореографа.

акцентом на индивидуальном обучении и развитии профессиональных навыков. В то же время сохраняются и традиционные методики, составляющие основу русской балетной школы. На наш взгляд, особенностью педагогической практики российских хореографических училищ является гармоничное сочетание классического

наследия и новых педагогических методов, в силу чего российская хореографическая школа до сих пор сохраняет лидирующие позиции в мировом балетном пространстве и обеспечивает преемственность традиций в условиях динамично меняющегося социокультурного контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарбек Ж.Р. Особенности воспитания и образования личности в современных условиях средствами хореографии // Патриотическое воспитание средствами искусства. Материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Челябинск, 2025. С. 25–30.
2. Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой. URL: <https://vaganovaacademy.ru/> (дата обращения: 15.05.2025).
3. Губанова Ж.А., Романов Н.А. Виды современной хореографии // Крымские диалоги: культура, искусство, образование. 2020. № 6 (14). С. 27–30.
4. Карпенко В.Н., Карпенко И.А., Стручкова С.В. Исполнительское мастерство и культура танца в современной хореографии // Вектор развития современной науки. сборник материалов X Международной научно-практической конференции. 2016. С. 491–495.
5. Московская государственная академия хореографии. URL: <https://balletacademy.ru/> (дата обращения: 15.05.2025).
6. Осинцева А.А. Проблема применения термина «современный танец» в теории и практике хореографии // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2020. Т. 221. С. 47–52.
7. Пермское государственное хореографическое училище. URL: <https://www.balletperm.ru> (дата обращения: 15.05.2025).
8. Советская Чувашия. Специалисты Пермского государственного хореографического училища провели отбор в Чебоксарах. URL: <http://sovch.chuvashia.com/?p=248499> (дата обращения: 15.05.2025).
9. Тебякина Е.Е. Научно-методические аспекты развития индивидуальной образной выразительности у обучающихся хореографическому искусству // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 2 (35). С. 38–41.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты. ФГОС 52.03.01 Хореографическое искусство. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-52-03-01-horeograficheskoe-iskusstvo-1121/> (дата обращения: 15.05.2025).
11. Чернушина М.Я. Особенности современной хореографии: духовное и физическое развитие личности // Мир детства в современном образовательном пространстве. Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Витебск, 2024. С. 433–436.
12. Шевченко А.Ю. Передача танца и хореографии как центральный дискурс в современном танце // Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям. сборник докладов XII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных. Белгород, 2024. С. 430–435.
13. Юсупов А.Р. Методические аспекты использования современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения хореографии // Нематериальное культурное наследие народов как ценностный ориентир в современном образовательном пространстве. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2022. С. 322–330.
14. Giguere M. Safe and sound: reducing dance injuries // *Strategies*. 2020. № 33(5). P. 40–43.
15. Giguere M. Safe and sound: reducing dance injuries. *Strategies*. 2022. № 33(5). P. 40–43.
16. Grosman S., Batson G., Lahav O. Embodied Listening: An Attentive Skill for Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*. 2020. № 20(3). P. 160–167.
17. Grosman, S., Batson, G., & Lahav, O. (2020). Embodied Listening: An Attentive Skill for Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 20(3), 160–167.
18. Homann T. Conceptual Learning in Dance Technique: A Phenomenological Study // *Journal of Dance Education*. 2022. № 22(1). P. 10–22.
19. Risner D. Staging dissent: choreography as activist practice // *Theatre Journal*. 2019. № 71(1). P. 125–127.
20. Smith-Autard J.M. *Dance Composition: A Practical Guide for Teachers*. Routledge. 2020. 588 p.

© Лукашов Дмитрий Романович (lukashov.1998@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В РАМКАХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODS AND MEANS OF TEACHING PHYSICS IN THE FRAMEWORK OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

*M. Panov
N. Sakovich
T. Panova*

Summary: Over the past 5 years, the popularity of secondary vocational education among teenagers has increased by 45%. At the same time, physics is one of the fundamental disciplines necessary for mastering many professions of technical and technological profiles. These trends are determined by the rapid growth of innovations and scientific discoveries around the world. In the light of recent events, it is necessary to search for more effective ways of interaction between the teacher and the students. The purpose of the study is to identify methods and means of teaching physics in mid-level institutions aimed at improving the quality of the training process for qualified specialists and workers.

To achieve this goal, the following tasks were formulated and solved: an analysis of the current state of physics teaching, as well as the definition of methodological features of teaching this discipline in secondary specialized educational institutions.

The research methodology includes: historiographical analysis of scientific and methodological literature on the research topic, systematization and generalization of advanced pedagogical experience in teaching physics in the framework of secondary vocational education.

The results of the conducted research indicate that the effectiveness of methods and means of teaching physics in institutions of secondary vocational education is critically important for the training of qualified personnel who meet the requirements of modern scientific trends and pedagogical transformations. The most relevant approach is the interactive approach, which significantly increases motivation for learning and the quality of teaching activities.

Keywords: secondary vocational education, physics, methods, tools, interactive classes, modern teaching technologies, methodological features of teaching.

Панов Максим Владимирович

*Кандидат технических наук, Брянский государственный аграрный университет
ptmv-1980@yandex.ru*

Сакович Наталия Евгениевна

*Доктор технических наук, доцент, Брянский государственный аграрный университет
nasa2610@mail.ru*

Панова Татьяна Васильевна

*Кандидат технических наук, доцент, Брянский государственный аграрный университет
panovatava@yandex.ru*

Аннотация: За последние 5 лет популярность среднего профессионального образования среди подростков выросла на 45%. При этом физика является одной из фундаментальных дисциплин, необходимой для освоения многих профессий технического и технологического профилей. Данные тенденции детерминированы бурным ростом инноваций и научных открытий, совершаемых по всему миру. В свете последних событий необходим поиск более эффективных способов взаимодействия между обучающим и обучающимися. Целью исследования является выявление методов и средств преподавания физики в учреждениях среднего звена, ориентированных на повышение качества процесса подготовки квалифицированных специалистов и рабочих. Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены следующие задачи: анализ современного состояния преподавания физики, а также определение методических особенностей обучения данной дисциплине в средних специальных учебных заведениях.

Методология исследования включает в себя: историографический анализ научной и методической литературы по теме исследования, систематизацию и обобщение передового педагогического опыта преподавания физики в рамках среднего профессионального образования.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что эффективизация методов и средств преподавания физики в учреждениях среднего профессионального образования критически важна для подготовки квалифицированных кадров, отвечающих требованиям современных научных тенденций и педагогических преобразований. Наиболее релевантен при этом интерактивный подход, существенно повышающий мотивацию к обучению и качество педагогической деятельности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, физика, методы, средства, интерактивные занятия, современные технологии обучения, методические особенности преподавания.

Введение

Современная реальность характеризуется насыщением рынка труда, образовательной и научной деятельности передовыми инновационными тенденциями, фундаментом которых, помимо математики, IT и других наук, является физика – нанотехнологии, проектирование устройств, биоинженерия, космология, ме-

дицина, энергетика и другие направления занимаются изучением физического происхождения, преобразования, функционирования и эволюции коррелирующих с данным предметом проблем.

Между тем последние 5 лет наблюдается рост популярности среднего профессионального образования (СПО). Согласно статистическим данным Forbes (2024):

«если в 2023 г. на поступление в вузы нацеливалось 45% школьников, то в 2024-м – уже лишь 39%. По итогам приемной кампании 2023 г. студентами колледжей и техникумов стали 1,2 млн человек» [12]. Обозначенные тенденции свидетельствуют о необходимости эффективизировать методы и средства преподавания в учреждениях среднего звена. Формирование у обучающихся данных заведений прочной физической базы становится ключевым фактором успешной профессиональной деятельности выпускников.

Теоретико-методические основания обучения физике студентов СПО изложены в работах таких авторов, как И.Н. Агапова, П.И. Смирнов [1], В.И. Белозеров, А.В. Кузнецова [2], О.П. Васильева, Д.А. Петров [3], Е.Н. Дмитриева, М.А. Козлова [5], А.С. Егорова, В.К. Сидоров [6], И.В. Захарова, С.А. Лебедев [7] и др.

Результаты и обсуждение

Специфика обучения на уровне СПО, а именно сокращенные сроки освоения учебных программ и ориентация на практическое применение знаний, предъявляет особые требования к методике преподавания физики. Традиционные подходы, акцентирующие академическую глубину знаний, зачастую оказываются недостаточно эффективными для студентов, нуждающихся в более наглядной и прикладной форме представления материала. Данный тезис подтверждается исследованиями отечественных авторов, которые отмечают необходимость адаптации методов обучения физике к потребностям и возможностям различных категорий обучающихся [4, с. 23].

Таким образом, в современных условиях возникает необходимость разработки и внедрения инновационных методических подходов, которые позволяют учесть специфику обучения в СПО и направленных на повышение мотивации студентов к изучению физики, формирование у них прочных знаний и умений, а также развитие способностей к самостоятельному решению практических задач.

Существующие учебные пособия и методические материалы не всегда учитывают специфику подготовки специалистов для конкретных отраслей промышленности и не содержат достаточного количества практических примеров и задач, отражающих реальные профессиональные ситуации. Однако главная проблематика заключается в том, что современные открытия и достижения наук, связанные с физикой, совершаются настолько динамично и оперативно, что данные тенденции не успевают войти в обязательный курс по исследуемой дисциплине, в результате чего большой объем информации к моменту его публикации в учебниках и пособиях становится устаревшим либо неактуальным, при этом отсутствует новый важный материал. Учебные учрежде-

ния должны быть в состоянии ответить на эти вызовы, поэтому в практику преподавания важно интегрировать интерактивные методы обучения, включающие в себя использование цифровых технологий, электронных научных библиотек, визуализацию и еженедельные доклады обучающихся об инновациях и новых открытиях, совершаемых учеными-физиками по всему миру.

Методические особенности преподавания физики в среднем профессиональном образовании обусловлены, прежде всего, спецификой контингента обучающихся и целями обучения, ориентированными на развитие профессиональных компетенций. Данные факторы детерминируют важность формирования, как и во всех современных учебных учреждениях, интеллигентной среды. Для этого необходимо приглашать на научно-практические семинары по физике молодых и талантливых ученых из смежных вузов и научных центров, которые смогут объяснить сложные темы на доступном для подростков языке. Успешность и эффективность данной формы коммуникации доказана популярностью проекта «Умная Москва» (Sciencely), атмосфера которой «пропитана искренностью, доверием и уважением к личности» [14], а язык лектора адаптирован под аудиторию и включает в себя, помимо самой тематической информации, юмор и любопытные исторические отсылки, помогающие осваивать материал. Согласно концепции О. Леонтьевой, отступление от темы – это эффективный педагогический прием [8, с. 1].

В отличие от общеобразовательной школы, на уровне СПО физика рассматривается не только как теоретическая дисциплина, но и как инструмент, обеспечивающий понимание физических основ функционирования техники и технологий, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью выпускников профессиональных училищ и колледжей.

Дидактические принципы и подходы к организации образовательного процесса предполагают комплексный учет факторов успешного освоения дисциплины. В частности, принцип научности, являясь фундаментальным, требует представления физических явлений и законов в строгом соответствии с современным уровнем развития науки [13, с. 14]. По мнению Р.Д. Найт (Knight 2022) [13], необходимо учитывать когнитивные особенности обучающихся данного уровня образования, у которых часто наблюдаются пробелы в базовой подготовке. Акцент делается на метакогнитивных навыках и постановке целей, а также на использовании таких продвинутых инструментов, как концептуальные карты.

Важен также дифференцированный подход к обучению, предполагающий использование различных форм организации самой учебной деятельности: индивидуальной, групповой, фронтальной – в зависимости

от целей и задач конкретного занятия. Для этого можно включать элементы проблемного обучения, эвристические методы и современные информационные технологии, в том числе – интерактивные симуляции и виртуальные лаборатории [3, с. 35]. Например, видеонализ с использованием программы *Tracker (Open Source Physics)* внедряет в учебный процесс новый творческий метод преподавания физики и помогает изучать естественные науки более углубленно.

Практическая направленность обучения усиливается за счет включения в работу лабораторных и практических занятий, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности. Учебный процесс опирается на принцип системности и последовательности, предполагая логическое структурирование информации от простой к сложной, с установлением прочных взаимосвязей между изучаемыми темами и разделами – понимание последующих концепций базируется на освоении предыдущих [1, с. 47]. Тогда как внедрение компетентного подхода, предписываемого Федеральным государственным стандартом среднего профессионального образования (ФГОС СПО), предполагает смещение акцента с фундаментальных основ на практическую значимость изучаемого материала, что можно реализовать только посредством решения практико-ориентированных задач, моделирования производственных ситуаций и использования таких активных методов обучения, как кейс-стади и проектная деятельность [2, с. 124].

Следует подчеркнуть, что лекции, семинары и лабораторные работы, остаются обязательной частью учебного процесса. В частности, теория позволяет систематизировать знания, представить основные физические концепции и законы. Семинары способствуют углубленному изучению материала, развитию навыков решения задач и аргументации собственной позиции. Лабораторные работы, в свою очередь, обеспечивают практическое применение полученных знаний, формирование умений работы с измерительными приборами и анализа экспериментальных данных [7, с. 57].

Ярким примером апгрейда научно-популярных лекций и фестивалей для детей и взрослых является проект «Умная Москва» (Sciencely) [11]. Семинары и практические занятия ведутся профессорами и доцентами Московского государственного университета (МГУ им. М.В. Ломоносова), Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ), Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), сотрудниками РАН (Российской академии наук), а также известными блогерами и журналистами. Материал представлен для аудитории в виде предельно разнообразных шоу-программ, которые постоянно обновляются – каждое учебно-познавательное мероприятие представляет из себя законченный сюжет из мира

науки [11; 14]. Программы включают в себя как платные, так и бесплатные курсы: лекции, эксперименты, работу в городских лабораториях, полевые исследования, проектную деятельность, научный лагерь дневного пребывания и т.д. Концепцию преподавания материала можно взять за основу в каждом учебном учреждении, в т.ч. в СПО – ее ядро составляет технология позиционного взаимодействия, обеспечивающая познание действительности и упорядочивание представлений об окружающей реальности средствами игры. Интерактивные занятия включают в себя квесты, лекции-викторины и научно-практические опыты, которые обучающиеся проводят своими руками под руководством специалистов в лабораториях с профессиональным оборудованием, т.е. результат по решению учебной проблемы достигается каждым слушателем его собственными усилиями [14].

Соответственно, методический арсенал преподавания физики в рамках СПО должен включать в себя демонстрационные эксперименты, лабораторные работы, проектную деятельность, решение задач, моделирование физических процессов с использованием компьютерных устройств, а цифровые и офсетные технологии помогут успевать за современными открытиями в подаче учебного материала. Кейс-методы, ориентированные на анализ реальных производственных задач, позволяют обучающимся применять полученные знания для решения практических задач. Центральным элементом являются межпредметные связи, в частности, с математикой, информатикой, технической механикой и другими специальными дисциплинами [5, с. 114].

Оценка результатов обучения должна осуществляться с использованием критериев, разработанных на основе профессиональных стандартов, и включать проверку теоретических знаний и оценку сформированности практических навыков и умений [4, с. 25]. Необходима интеграция обучающихся в процесс самоконтроля и оценки собственного потенциала, что помогает сформировать у них навыки рефлексивного обучения, саморефлексии, оценочной и самообразовательной деятельности.

Уровень математической подготовки обучающихся уровня СПО может варьироваться, поэтому преподавателю необходимо уделять особое внимание формированию у них соответствующих навыков, используемых в физике. Например, повторение основ алгебры, тригонометрии, векторного анализа и дифференциального исчисления в объеме, который необходим для понимания физических законов и решения задач. Использование наглядных материалов и проблемного подхода способствует формированию устойчивых знаний по физике и повышает интерес к предмету [6, с. 79]. Современные технологии предлагают широкий спектр инструментов для обучения, в т.ч. мобильные приложения, например: «Академия Хана» (*Khan Academy*, США) с помощью виде-

уроков, интерактивных упражнений и тестов включает в себя задания различной сложности, вплоть до высшей математики, *IXL Math* (США) с персонализированной системой обучения, адаптируемой под уровень знаний каждого пользователя, помогает повысить уровень математической подготовки, *DragonBox* (Германия) – это обучение алгебре через игру, *Mathway* (США) предлагает пошаговые решения сложных математических задач, уравнений и работы с графиками, интерактивная геометрия доступна в *GeoGebra* (Австрия) и т.д.

Методы и средства обучения физике в системе СПО должны обеспечивать усвоение теоретических основ дисциплины и формирование практических навыков, ориентируемых на будущую профессиональную деятельность выпускников. Преподавание любой дисциплины успешно и эффективно при высокой мотивации обучающихся. Соответственно, детерминация актуальности физики помогает не только определиться с направлением потенциальной работы, но и привлечь аудиторию к научно-исследовательской деятельности. Важные прорывы в данной науке обосновывают целесообразность ее изучения. Например, достижения 2023 и 2024 гг. [9; 10] свидетельствуют о росте ее успехов в различных областях (см. рисунок 1):

Такие современные образовательные технологии, как интерактивные симуляции, компьютерное моделирование и виртуальные лаборатории, позволяют существенно расширить возможности обучения физике. В интернете есть бесплатные платформы, материал которых важно включать в учебный процесс. Например, сайт

SimPop [15] богат тематическим материалом, наглядно демонстрирующим работу Солнечной системы, закона Архимеда плавания тел в жидкости, вогнутой линзы, закона Ома и т.д. (см. Таблицу 1):

Согласно таблице 1, в свободном интернет-доступе обучающихся и преподавателей различные интерактивные и визуализированные материалы, которые можно осваивать как в аудитории, так и самостоятельно. Контент на английском или ином международном языке доступен для всех, включая даже лиц, владеющих только русским языком – достаточно воспользоваться функцией в браузере «Перевести страницу». Как следствие, интерактивные симуляции обеспечивают визуализацию сложных физических процессов и явлений, что способствует лучшему пониманию материала. Компьютерное моделирование позволяет исследовать влияние различных параметров на ход физических процессов, проводить виртуальные эксперименты и анализировать полученные результаты, а виртуальные лаборатории предоставляют возможность проводить эксперименты, которые невозможно реализовать в аудиторных условиях.

Выводы

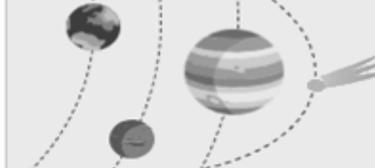
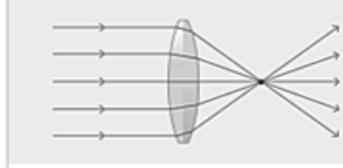
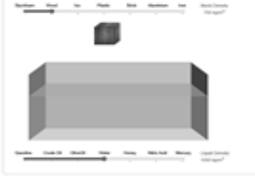
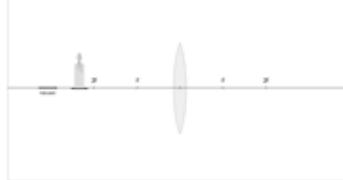
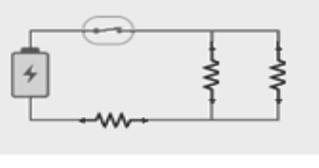
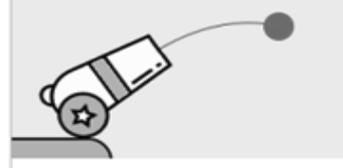
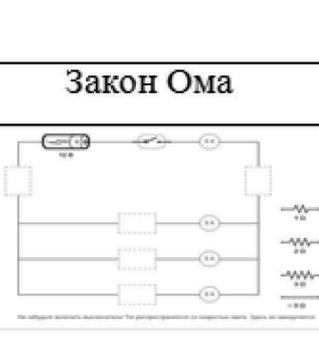
Эффективное преподавание физики в контексте СПО требует сочетания традиционных и современных методов обучения, а также профессиональной ориентации учебного материала. Использование интерактивных технологий и компьютерного моделирования позволяет повысить наглядность и доступность учебного материала, а также сформировать у студентов практические



Рис. 1. Примеры фундаментальных научных прорывов в физике (рисунок автора)

Таблица 1.

Примеры симуляций законов физики и игр *SimPop*: (таблица автора).

 <p>Solar System Grades: 6 - 12 Animan Naskar</p> <p>↓ Солнечная система</p>	 <p>Buoyancy Grades: 8 - 12 Ankush Naskar</p> <p>↓ Закон плавания тел в жидкости</p>	 <p>Convex Lens Grades: 8 - 12 Ankush Naskar</p> <p>↓ Выпуклая линза</p>
		
 <p>Conductivity Grades: 6 - 8 Animan Naskar</p> <p>↓ Проводимость</p>	 <p>Ohms Law Grades: 8 - 12 Ankush Naskar</p> <p>↓ Закон Ома</p>	 <p>Projectile Motion Grades: 8 - 12 Animan Naskar</p> <p>↓ Движение снаряда</p>
		

навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Внедрение таких интерактивных методов обучения, как проблемно-ориентированное обучение, проектная деятельность и кейс-стади, способствует повышению мотивации студентов СПО к изучению физики и формированию у них навыков самостоятельной работы. Также, применение современных средств обучения, включая компьютерные модели, симуляции и виртуальные лаборатории, позволяет визуализировать сложные физические явления и процессы, делая их более доступными и понятными для студентов. Проведенный анализ

темы позволяет также отметить, что применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе способствует повышению качества обучения и формированию у студентов компетенций, необходимых для работы в цифровой среде.

Успешное преподавание физики в СПО требует владения современными методами и средствами обучения и постоянного повышения квалификации преподавателей, их готовности к инновациям и адаптации к меняющимся требованиям рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И.Н., Смирнов П.И. Интерактивные методы обучения физике в среднем профессиональном образовании: возможности и ограничения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 45–52.
2. Белозеров В.И., Кузнецова А.В. Применение цифровых образовательных ресурсов при изучении физики в учреждениях СПО // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. №17(1). С. 123–130.
3. Васильева О.П., Петров Д.А. Методика формирования профессиональных компетенций студентов СПО на уроках физики // Наука и школа. 2022. № 2. С. 34–41.
4. Григорьев С.Г., Иванов И.И. Моделирование физических процессов в среде программирования как средство повышения интереса к предмету в СПО. Информатика и образование. 2022. № 8. С. 23–29.
5. Дмитриева Е.Н., Козлова М.А. Использование технологии перевернутого класса в преподавании физики студентам СПО // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 6. С. 112–119.
6. Егорова А.С., Сидоров В.К. Роль экспериментальной деятельности в формировании исследовательских навыков студентов СПО при изучении физики. Образование и наука. 2024. № 26(3). С. 78–85.
7. Захарова И.В., Лебедев С.А. Разработка и применение электронных тестов по физике для контроля знаний студентов СПО // Педагогические измерения. 2025. № 1. С. 56–63.
8. Леонтьева О. Отступление от темы как педагогический прием. Первое сентября. 2009. №4. С. 1.
9. Ненко И. Физика: 10 научных прорывов 2023 года со всего мира. Вокруг света. Статья от 28.12.2023. URL: <https://www.vokrugsveta.ru/articles/poleznye-izobreteniya-i-fundamentalnye-issledovaniya-10-nauchnykh-proryvov-2023-goda-id1300897/> (дата обращения: 16.06.2025).
10. Никифорова А. Достижения российской науки за год: прорывы, исследования, технологии и планы на будущее. Хайтек. Статья от 08.02.2025. URL: <https://hightech.fm/2025/02/08/rus-science-now-and-fure> (дата обращения: 16.06.2025).
11. Проект «Умная Москва» – Проект РГО. Официальный сайт Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество». URL: <https://rgo.ru/activity/project-list/umnaya-moskva/?ysclid=mbxmqnp3i0359755930> (дата обращения: 15.06.2025).
12. Что нужно знать, выбирая СПО. Forbes. Статья от 07.06.2024. URL: <https://www.forbes.ru/education/514179-cto-nuzno-znat-vybiraa-spo?erid=F7NfYUJCUnels2FAU4Jc>. Дата обращения: 17.06.2025.
13. Knight R.D. (2022) Five easy lessons: Strategies for successful physics teaching. Addison-Wesley. 182 p.
14. Sciencely («Умная Москва»). Естественные науки для детей. URL: <https://sciencely.ru/?ysclid=mbxnaki225987841747> (дата обращения: 15.06.2025).
15. Physics Simulations and Games. SimPop. URL: <https://simpop.org/physics.htm>.

© Панов Максим Владимирович (pmv-1980@yandex.ru), Сакович Наталия Евгениевна (nasa2610@mail.ru),
Панова Татьяна Васильевна (panovatava@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

THE USE OF LANGUAGE TASKS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF BUSINESS WRITING SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

I. Podorozhko

Summary: The article examines the system of language tasks as one of the pedagogical conditions for the development of business writing skills among university students. The author of the article defines a language task as a means and content of communicative learning at a university, identifies the difference between a language task and a pedagogical and communicative one, and characterizes a system of language tasks.

Keywords: language task, task approach, business writing, culture of business speech, skills of business writing.

Подорошко Инна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский филиал
Российского государственного университета правосудия
им. В.М. Лебедева, (г. Челябинск)
podorozhko.2016@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются системы языковых задач как одно из педагогических условий развития умений делового письма у студентов вузов. Автор статьи определяет языковую задачу как средство и содержание коммуникативного обучения в вузе, выявляет отличие языковой задачи от педагогической и коммуникативной, характеризует системы языковых задач.

Ключевые слова: языковая задача, задачный подход, деловое письмо, культура деловой речи, умения делового письма.

В условиях современного общества культура деловой речи становится неотъемлемой частью профессиональной культуры специалиста. Основные социальные требования общества, предъявляемые к высшему образованию сегодня, определяют в качестве приоритетных задачу развития умений делового письма у студентов вузов.

Современное состояние деловой письменной речи будущего специалиста можно рассматривать как кризисное. Студенты вуза не владеют умением связно и логично выразить свои мысли в письменной форме, не способны оформить документы в нужном алгоритме, составить служебное письмо, правильно ответить на письменный запрос, подготовить отчет о проделанной работе. Все эти операции составляют умения делового письма, включенные в коммуникативную компетенцию будущих специалистов.

Ключевой исследовательский вопрос данной статьи связан с выявлением педагогических условий развития умений делового письма у студентов вузов. Исходя из этого, цель исследования заключается в анализе системы языковых задач как наиболее эффективного инструмента процесса развития умений делового письма у студентов вузов.

Рассмотрим основные понятия исследования. Задачный подход в обучении в общепедагогическом аспекте был сформулирован С.А. Рубинштейном и получил сегодня дальнейшее развитие [10]. Разработкой задач на

современном этапе педагогической науки занимаются многие исследователи (Б.З. Вульф, Л.В. Кондрашова, Н.Ю. Посталюк, М.В. Смирнова и др.). Содержание образования, таким образом, можно представить в виде задач различного типа и уровня сложности, направленных на развитие у студентов вуза опыта заданной деятельности. Предметом обучения содержание становится лишь тогда, когда оно принимает для обучаемого вид определенной задачи, стимулирующей познавательную деятельность студента. Языковая задача, будучи производной от педагогической, имеет те же этапы решения: анализ ситуации, выбор оптимального решения из ряда возможных, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов [2, с.82].

Но, в отличие от педагогической, коммуникативной и др. задач, языковая задача опирается на законы и особенности языка и предполагает внимательную работу студентов с текстом.

Вслед за научными исследованиями в данной области (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, В.С. Оконь и др.), мы под языковой задачей понимаем заданную в специальных условиях цель образования на усвоение студентами какого-либо фрагмента текста, связанного с их будущей профессиональной деятельностью, ориентированного на развитие делового письма будущих специалистов.

Обращение к задаче как эффективному способу управления коммуникативным образованием студентов

вузов определено тем, что:

- а) задача дает возможность обеспечить лично-ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий, а также реализовать возможности эффективного управления развитием делового письма будущих специалистов;
- б) задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения; в) решение студентами задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать знания и овладевать способами их добывания.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя русского языка и культуры речи высшей профессиональной школы показали, что система языковых задач обеспечивает следующее:

- развитие у студентов способности синтезировать знание и овладеть способами их добывания;
- приемлемость и эффективность процесса развития умений делового письма путем решения серии постепенно усложняющихся задач, т.к. этот процесс носит поэтапный характер;
- формирование у студентов умений (учебно-познавательной, речевой, социокультурной, компенсаторной), необходимых для развития культуры делового общения.

В систему языковых задач мы, вслед за Е.Ю. Никитиной, включаем логико-языковые, поисково-языковые, исследовательско-языковые и креативно-языковые [7, с.98]

1. Логико-языковые задачи требуют определенной совокупности последовательных действий с языковым и речевым материалом. К этой группе относят задачи на развертывание текста по опорным предложениям, задачи на составление. Подтверждение или опровержение высказывания с применением опор (опорная лексика, клише, начало фраз, схемы, таблицы и т.д.). Например, прочитайте текст, перескажите его; найдите ответы в

тексте на заданные вопросы; выделите основные факты текста; на основании данного образца составьте свое заявление.

2. Поисково-языковые задачи требуют от студентов применения языковой догадки (по формальным признакам и по контексту). Например, прочитайте диалог двух подруг о новой работе. На основании диалога составьте резюме от имени одной из участниц диалога; составьте и оформите документ о получении во временное пользование лабораторного оборудования.
3. Исследовательско-языковые задачи требуют от студентов использования известных им технологий и самостоятельных выводов. Например, прочитайте текст. Обсудите его с партнером. Оформите письменно итоги обсуждения; на основании приведенного текста составьте инструкцию по подготовке и проведению делового совещания.
4. Креативно-языковые задачи в ходе их решения формируют у студентов систему знаний и умений, необходимых для межкультурных коммуникаций. Задачи на развитие речевого и неречевого поведения с опорой на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях делового общения. Задачи на составление высказывания в соответствии с ситуацией общения. Например, составление краткого руководства по написанию рекламных материалов; составление рекламного слогана; приведение примера неудачного воздействия рекламы; составление вопросника-шпаргалки в помощь пишущему деловое письмо.

Комплекс языковых задач, применяемый на разных этапах обучения, формирует у студентов комплекс языковых умений и навыков, позволяет преобразовать учебные умения в профессиональные, способствующие развитию культуры деловых отношений, культуре делового письма. В заключение отметим, что данная проблема требует дальнейшего теоретического и экспериментального исследования и освещения в научных публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вульф В.Б. Проблемы общения и воспитания: сб. статей. – Тарту, 1974. – 209 с.
2. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учебник для высших учебных заведений. – М.: Экономическая литература, 2002. – 288 с.
3. Кондрашева Л.В. Сборник педагогических задач: учебное пособие для пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.
4. Леонтьев А.Н. Язык. Речь. Речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 211 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Просвещение, 1975. – 364 с.
7. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
8. Окунь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
9. Посталюк Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 1982. – 260 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х тт. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
11. Смирнова М.В. Развитие у студентов вузов культуры делового общения: дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 193 с.
-

© Подорожко Инна Владимировна (podorozhko.2016@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Рябова Евгения Олеговна

Аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет
79529246749@yandex.ru

THE THEORETICAL ASPECT OF THE PEDAGOGICAL EXPERTISE OF ADDITIONAL ADULT EDUCATION

E. Ryabova

Summary: The article analyzes approaches to assessing the quality of adult education. Theoretical aspects of this field are discussed in the context of pedagogical expertise, with an emphasis on issues related to improving the quality of educational programs and their standardization. The article also addresses the introduction of pedagogical expertise as a method of scientific analysis into the system of continuous education, aimed at identifying key problems in lifelong education and finding solutions to improve the effectiveness of adult education.

Keywords: pedagogical expertise, qualimetry, additional education, continuous education, quality of education, andragogy.

Аннотация: В статье анализируются подходы к оценке качества дополнительного образования для взрослых. Рассматриваются теоретические аспекты данной области в контексте педагогической экспертизы, акцентируя внимание на вопросах улучшения качества образовательных программ и их стандартизации. Также обсуждается внедрение педагогической экспертизы как метода научного анализа в систему непрерывного образования, направленного на выявление ключевых проблем в области образования на протяжении всей жизни и поиск решений для повышения эффективности дополнительного образования взрослых.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, квалиметрия, дополнительное образование, непрерывное образование, качество образования, андрагогика.

С учетом развития системы непрерывного образования и возможностей, предоставленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, в настоящее время большое внимание уделяется вопросам качества образования. В том числе, с учётом активного развития системы дополнительного образования взрослых, андрагогика, как отдельный вид педагогической науки также вошла в новый этап своего развития. В центре научных исследований находятся проблемы, связанные с непрерывным образованием, а также поиск путей повышения качества дополнительного образования для взрослых, стандартизации образовательных программ и установления требований к системе непрерывного образования.

Необходимость стандартизации образовательных программ и требований к качеству предлагаемых образовательных услуг во многом ещё обусловлена и тем, что на современном этапе развития системы дополнительного образования взрослых, контроль качества результатов обучения взрослых, в том числе в сфере реализации «обязательных» для отдельных категорий работающего населения программ обучения, практически не ведётся.

Современное состояние дополнительного образования взрослых в России характеризуется большим разнообразием образовательных идей, систем, учебных курсов, методик, программ. При этом большинство научных подходов, посвящённых вопросам андрагогика, построены на положениях и принципах, выдвинутых в своё

время А. Каппом, Н. Грундтвигом, О. Розенштоком-Хьюзи, Э. Линдеманоном, Я.А. Коменски и М. Ноулзом. Взгляды данных учёных имеют как общие черты в понимании термина «андрагогика», как системы обучения взрослых, так и существенные различия.

Эти различия касаются таких вопросов, как обозначение андрагогика как научной дисциплины или как практического подхода (метода)? Это отдельная научная дисциплина (вид науки) или это одна из педагогических дисциплин? Является ли андрагогика научной областью, которая относится к другим признанным наукам, таким как социология или психология? Так же отличаются их взгляды и относительно социальной роли андрагогика. Акцент на её социальной роли в более значительной степени выражен в европейской андрагогике, и в значительно меньшей степени рассматривается в североамериканской андрагогике Ноулза. Его андрагогика делает акцент на индивидуальном развитии и в основном ориентирована на практику.

В современном мире образовательные программы дополнительного образования взрослых строятся на принципах, основанных на том, что чем старше становится человек, тем он становится более независим и более ориентирован на самообразование, взрослые более ответственно относятся к самоконтролю за своё обучение и развитие, взрослые в процессе жизни приобретают неоценимый опыт, что в свою очередь значительно повышает возможности их обучения, так как позволяет им использовать свой приобретённый жизненный опыт

в качестве инструмента в процессе самообразования. При этом дополнительное образование взрослых, рассматривается через призму удовлетворения взрослыми своих индивидуальных потребностей в нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового образа жизни и безопасного поведения. В связи с чем, в большинстве работ, посвященных непрерывному образованию в течение всей жизни, взрослые обучающиеся рассматриваются как более мотивированные к обучению, чем дети. Обучение взрослых рассматривается, как процесс, во время которого взрослые формально или неформально получают новые знания, компетенции и умения. В данном процессе особое внимание уделяется обучению, которое имеет ценность практического применения и обучающиеся осознают, что сами отвечают за своё развитие. Не учитываются факторы, влияющие на снижение мотивации взрослых к обучению и саморазвитию, такие как дефицит свободного времени чтобы полностью посвятить себя учёбе, определённые финансовые ограничения, которые препятствуют их полному погружению в учёбу, и тот факт, что некоторые программы обучения ориентированы не на удовлетворение индивидуальных потребностей человека в саморазвитии, а диктуются из вне нормами, установленными государственной политикой и различными органами государственной власти. Не зависимо от вышеуказанных факторов, влияющих на мотивацию или демотивацию взрослых к обучению, личностному и профессиональному развитию, стоит рассмотреть, как отдельные факторы, влияющие на качество дополнительного образования взрослых, риски, обусловленные информационно-образовательной деятельностью (самообразованием) в интернет-пространстве, такие как: утрата глубины содержания, когнитивная несамостоятельность, недостоверный интернет-контент, некачественное учебно-методическое сопровождение, усугубляющиеся низким уровнем критического восприятия информационной среды [10].

На этом фоне, особой актуальностью обладает внедрение в систему дополнительного образования взрослых экспертных оценок, в том числе, для формирования решений в области повышения эффективности образовательной деятельности взрослых обучающихся.

Педагогическая экспертиза является важным инструментом в системе образования, обеспечивающим контроль качества образования, оценку образовательных программ и результатов педагогической деятельности. Важно отметить, что понятие «педагогическая экспертиза» стало актуальным в педагогической теории относительно недавно, однако его становление и развитие были связаны с множеством научных подходов и теоретических разработок.

Понятие «педагогическая экспертиза» было введено

в научный оборот в конце XX века. Одним из первых ученых, кто обратил внимание на необходимость экспертизы в педагогическом процессе, был Михаил Фёдорович Беляев, профессор Иркутского государственного университета. В 1925 году он опубликовал научную работу «К проблеме педагогической экспертизы», в которой не только предложил определение педагогической экспертизы как «испытания или исследования педагогической деятельности» педагога, но и раскрыл основные черты педагогической экспертизы, как мотивационного фактора развития педагогической успешности учителя. В своей работе М.Ф. Беляев обосновывает положительное влияние педагогической экспертизы на повышение уровня педагогического мастерства, противопоставляя педагогическую экспертизу «инструктажу и инспекторству», где велика субъективная роль инспектора в силу «меренье на свой аршин» и «подтягивание учителя под свои методы преподавания». Автор сравнивает и раскрывает положительные и отрицательные стороны различных методических подходов, направленных на «решение вопросов, связанных с проблемой учителя», таких как: анкеты, самоанализ, инспектирование, курсы переподготовки, «взаимное посещение уроков», «публично-показательные уроки и занятия», «преподавательские доклады». Так же Михаил Фёдорович в своей работе определяет два вида педагогической экспертизы: «обычная экспертиза» и «особая экспертиза». «Обычная экспертиза» рассматривается учёным, как способ оценивания педагогической деятельности «данного индивидуального педагога» с целью «оказать ему помощь и поддержку в его педагогическом деле», при этом в качестве «экспертов и судей будут выступать свои же товарищи педагоги». «Особая экспертиза» «имеет в виду определить пригодность или непригодность данного педагога к работе», где «кроме исследуемого дела и исследующих (экспертов) предполагается третья инстанция – суд [...], когда в роли судящей инстанции является Союз Рабпроса». Таким образом мы можем сказать, что контекст работы Беляева, в части внедрения педагогической экспертизы, как инструмента, направлен на развитие педагогического мастерства учителя общеобразовательной школы, а не образовательного процесса в целом.

В последующие годы педагогическая экспертиза стала активно развиваться в контексте реформ в образовательной системы, когда возникла необходимость в объективной оценке качества образовательных услуг и педагогической деятельности, т.е. не применительно к деятельности конкретного педагога с целью трансформации его методических подходов в процессе обучения, а как фактор, влияющий в целом на развитие образовательного или воспитательного учреждения в частности и системы образования в целом.

Педагогическую экспертизу некоторые исследователи в области образовательного процесса определяют

как «набор действий, направленных на формирование общего мнения группы специалистов, выраженного в виде экспертной оценки или заключения по поводу определённого педагогического объекта, явления или процесса». [1]

Так, В.С. Бессалова основными предметами, которые становятся объектами такой экспертизы, считает: нормативные документы и их проекты, образовательная и педагогическая сферы, разнообразные методики и технологии преподавания, а также инновации в педагогике. В этой связи педагогическая экспертиза направлена «на планомерное повышение эффективности всей образовательной деятельности и управления таковой» [1]. При этом её виденье педагогической экспертизы, по мнению автора статьи, кардинально противоположно базовым постулатам, предложенным М.Ф. Беляевым. Если М.Ф. Беляев, рассматривает педагогическую экспертизу, как одну из форм методической помощи конкретному педагогу, то в работе В.С. Бессаловой, педагогическая экспертиза с родни «особой экспертизы» с привлечением «судебного сообщества» в лице государственных служащих и вынесением некоего вердикта, что в свою очередь приравнивает в данном случае педагогическую экспертизу к контрольно-ревизионным мероприятиям.

М.В. Крухлет раскрывает современные подходы к пониманию сущности и педагогической технологии экспертных оценок в образовании. Автор описывает методы педагогического мониторинга с учётом своеобразия дошкольного образования [2].

Е.В. Киселёва определяет педагогическую экспертизу как разновидность гуманитарной, которая рассматривается как особый способ изучения действительности и осуществляется компетентными, независимыми специалистами (экспертами) и позволяет увидеть и понять то, что трудно оценить количественно [3; 5].

Общие законы и принципы проведения экспертизы в образовании представлены в трудах Г.Г. Азгальдова. В своих работах автор рассматривает общие законы и принципы проведения экспертизы в целом и в образовании в частности. При этом он использует термин / понятие «квалиметрия».

Г.А. Мкртычян анализирует технологию экспертизы в образовании как особый способ изучения инновационных явлений и процессов в образовании, имеющий целью обнаружение в них потенциала развития. Отличительными особенностями экспертизы, по его мнению, выступают: использование гуманитарной методологии познания; гибкость в применении конкретных методов и средств изучения; практико-ориентированный характер экспертного исследования; развивающая, поддерживающая направленность.

Основы педагогической экспертизы (у некоторых авторов используется понятие «педагогическая квалиметрия»), включающие вопросы исследования педагогических явлений как объектов измерения, раскрываются так же в работах С.Г. Вершловского, С.И. Архангельского, Л.Б. Ительсона, В.П. Мизинцева, Б.П. Битинаса и других исследователей.

Нормативно-правовые основы педагогической экспертизы заложены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (статья 94). Порядок проведения педагогической экспертизы установлен Постановлением Правительства РФ от 17.02.2014г. №120. В соответствии с данными нормативными актами, педагогическая экспертиза осуществляется физическими и юридическими лицами, имеющими статус эксперта, к которым предъявляются определённые требования по уровню образования, стажу педагогической (научно-педагогической) деятельности. Согласно вышеуказанным нормам права, педагогическая экспертиза проводится в отношении нормативно-правовых актов (проектов нормативно-правовых актов), касающихся вопросов обучения и воспитания. Согласно Закона об образовании в Российской Федерации, цель педагогической экспертизы – выявление и предотвращение установления нормативными актами (проектами нормативно-правовых актов) положений, способствующих негативному воздействию на качество обучения по образовательным программам определённого уровня и (или) направленности и условия их освоения обучающимися положений, способствующих негативному воздействию на качество обучения по образовательным программам определённого уровня и (или) направленности и условия их освоения обучающимися [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая экспертиза, в частности, педагогическая экспертиза дополнительного образования взрослых, представляет собой сложную экспертную деятельность, направленную на исследование условий реализации и результатов педагогической деятельности, формирование экспертной оценки и прогнозирование возможных вариантов инновационного развития системы непрерывного образования в течении всей жизни, с учётом синтеза положений Закона об образовании в Российской Федерации, требований органов исполнительной власти, индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Как правило, педагогическая экспертиза, рассматривается, как способ практического изучения, включающий анализ, оценку и прогнозирование развития педагогических явлений, объектов и процессов. В условиях цифровой революции, когда образовательные возможности, предоставляемые глобальными сетями, становятся основой трансформации системы дополнительного

образования, в частности системы дополнительного образования взрослых, становится актуальным, такой аспект педагогической экспертизы, как возможность изучения, анализа (самоанализа) и оценивания результатов формирования профессионально-средовых компетенций взрослых обучающихся в системе дополнительного образования, в том числе самообразования. В данном случае, основным вопросом является оценка уровня сформированности компетенций, необходимых для практической деятельности, экспертной комиссией (группой). Следовательно, разработка научно обоснованной методики определения состава экспертной группы для оценки уровня сформированности компетенций

взрослого обучающегося представляет собой актуальную педагогическую задачу.

Проблема качества дополнительного образования для взрослых заключается в отсутствии единой стандартизации образовательных программ и контроля за качеством их реализации, что может привести к снижению эффективности обучения. В связи с чем внедрение педагогической экспертизы может стать эффективным инструментом контроля и оценки качества образовательных программ для взрослых в условиях разнообразия подходов и программ в современной системе непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессалова В.С. Теоретический аспект педагогической экспертизы и ее применение в образовательном процессе / В.С. Бессланова // Научный аспект. URL: <https://na-journal.ru/7-2023-pedagogika/5948-teoreticheskij-aspekt-pedagogicheskoy-ehkspertizy-i-ee-primenenie-v-obrazovatelnom-processe> (дата обращения 19.03.2025)
2. Экспертные оценки в образовании: Учебное пособие для студентов факультета дошкольного образования высших педагогических учебных заведений / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. М.: Академия, 2002. 112с.
3. Киселёва Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. . . . д. пед. Наук / Е.В. Киселёва; Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Москва, 2020. 50 с.
4. Российская Федерация. Законы. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.02.2014 №120 - О порядке проведения педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания: текст с изм. и доп. на 29 ноября 2018 г. URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159215/30c24f356c5ba65ad76c9291e2f41efc1b40d39c/#dst100013
5. Киселёва Е.В. Педагогическая экспертиза: Теория и практика // Современное образование. 2015. № 5. С. 24–30.
6. Ромм Т.А. Роль педагогической экспертизы в оценке образовательных процессов // Вопросы педагогики. 2013. № 2. С. 12–19.
7. Лаврентьева З.И. Педагогическая экспертиза в системе дополнительного образования // Образование и инновации». 2017. № 8. С. 50–55.
8. Селиванова Н.Л. Диагностика педагогических практик в дополнительном образовании взрослых // Известия высших учебных заведений. 2014. № 6. С. 80–85.
9. Новикова Л.И. Педагогическая экспертиза в контексте образовательных реформ // Вестник педагогики. 2016. № 3. С. 36–41.
10. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Лызь А.Е. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве // Открытое образование. 2020. №4. С. 67–74.
11. Слепцова М.В., Слепцова Н.А. Педагогическая экспертиза: зависимость эффективности демоэкзамена от применяемого подхода к определению состава экспертной группы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 03. С. 16–29.

© Рябова Евгения Олеговна (79529246749@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Салманова Ильхам Зубайровна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», (г. Грозный)
llhamsalmanova1@gmail.com

MODEL OF RESEARCH CULTURE OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

I. Salmanova

Summary: This article proposes a model of research culture of a student at a pedagogical university. The purpose of this article is to develop and substantiate a structural model of research culture of students at a pedagogical university, which will reflect all its structural components. We have analyzed the existing structural models of research culture in pedagogical science, considered its main components that affect the quality of research activities. Based on the analysis, we proposed the author's structure of the student's research culture. We also attempted to describe the model we developed in relation to a student at a pedagogical university, while adding a new component that is missing in the structure of research culture in general.

The model of research culture of a student at a pedagogical university that we developed includes the following 6 components: motivational-value, competence, activity, reflexive, personal and translational.

Keywords: scientific research culture, scientific research culture of pedagogical university students, structure, model, structural model of scientific research culture of a pedagogical university student, component of scientific research culture.

Аннотация: В данной статье предлагается модель научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза. Целью настоящей статьи является разработка и обоснование структурной модели научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза, которая будет отражать все ее структурные компоненты. Нами проведен анализ существующих в педагогической науке структурных моделей научно-исследовательской культуры, рассмотрены ее основные компоненты, влияющие на качественную реализацию научно-исследовательской деятельности. На основе проведенного анализа нами предложена авторская структура научно-исследовательской культуры студента. Также мы предприняли попытку описания разработанной нами модели в отношении студента педагогического вуза, при этом добавив новый компонент, который отсутствует в структуре научно-исследовательской культуры в общем.

Разработанная нами модель научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза включает в себя следующие 6 компонентов: мотивационно-ценностный, компетентностный, деятельностный, рефлексивный, личностный и трансляционный.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура, научно-исследовательская культура студентов педагогического вуза, структура, модель, структурная модель научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза, компонент научно-исследовательской культуры.

Особое внимание в образовании сегодня уделяется развитию личности обучающегося. Наука и образование играют одну из ключевых ролей в развитии общества, технологий, культуры, и, в связи с этим формирование и развитие научно-исследовательской культуры студентов, в частности студентов педагогического вуза, приобретает особую значимость в подготовке будущего специалиста. Подготовка будущих высококвалифицированных учителей требует глубокого понимания методологических основ науки и навыков их практического применения, а также комплексного подхода, включая развитие личностных необходимых качеств, теоретическую и практическую подготовку. Такая подготовка будет способствовать формированию готовности будущих учителей применять научный подход для повышения качества обучения.

Научно-исследовательская культура студента педагогического вуза включает в себя совокупность, знаний, умений, навыков, смысловых и ценностных ориентаций, которые позволят будущему учителю эффективно проводить научные исследования в своих классах, испол-

зовать полученные результаты в своей профессиональной деятельности и применять на практике достижения науки в области педагогики и образования.

В Федеральном государственном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» подчеркивается важность интеграции научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс. Согласно данному стандарту, студенты должны овладеть компетенциями, которые позволят проводить научные исследования, анализировать и интерпретировать полученные данные, а также использовать полученные результаты в своей деятельности. В частности, в федеральном государственном стандарте высшего образования указано, что студенты должны обладать следующими профессиональными компетенциями:

- способность использовать знания основ педагогических наук и методологии педагогического исследования для решения профессиональных задач;
- способность планировать и проводить научные

исследования, анализировать и интерпретировать их результаты;

- способность применять современные методы и технологии для проведения научных исследований;
- готовность к использованию методологии педагогического исследования в профессиональной деятельности;
- способность к самостоятельному проведению исследований в области педагогики и смежных наук;
- умение использовать результаты научных исследований для совершенствования образовательного процесса.

Таким образом, федеральный государственный стандарт высшего образования подразумевает обязательное наличие навыков использования научной работы для профессионального развития.

Также профессиональный стандарт «Учитель» определяет требования к знаниям и умениям педагога, включающие научно-исследовательскую деятельность. В данном стандарте указано, что педагог должен быть способен применять результаты современных научных исследований в своей профессиональной деятельности и развивать у обучающихся навыки исследовательской деятельности. В частности, стандарт предусматривает необходимость овладения методами педагогического исследования и применения их для повышения эффективности образовательного процесса и повышения качества образования.

Также, согласно профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», педагоги должны обладать исследовательскими компетенциями. Так в разделе обобщенной трудовой функции «Преподавание учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)» указано, что педагог должен уметь применять результаты современных научных исследований в своей работе, а также развивать у обучающихся навыки исследовательской деятельности.

Таким образом, формирование научно-исследовательской культуры студентов педагогических вузов является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки, что соответствует требованиям ФГОС ВО и профессионального стандарта «Учитель». Приведенные выше факты показывают, что необходимость формирования научно-исследовательской культуры при подготовке будущего специалиста зафиксирована в государственных документах, определяющих специфику профессиональной подготовки. Кроме того, стандарт подчеркивает важность осуществления проектной и исследовательской деятельности обучающихся под руководством педагога (пункт 3.1.8). Педагог должен быть готов к использованию различных методов и технологий

обучения, включая проведение и руководство исследовательскими и проектными работами (пункт 3.1.9).

Изучение и анализ структурных моделей научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза дает возможность выявить эффективные подходы к формированию, а также разработать и внедрить эффективные образовательные программы и методики, направленные на развитие научно-исследовательской культуры студентов. В связи с этим нами был проведен анализ существующих структурных моделей научно-исследовательской культуры.

Анализ структурных моделей научно-исследовательской культуры показал (Гамидов Л.Ш. (2020), Арменова А.А. (2014), Юрикан Л.В. (2021), Иванова М.М. (2020), Пустовалова Н.И. (2019), Кайгородова Т.В. (2016), Избасарова Ж.Ж. (2019, 2020), Чернова Н.В. (2018), Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н. (2023), Носаева И. В. (2018)), что многие ученые выделяют в своих работах такие структурные компоненты, как мотивационный, ценностный, когнитивный и деятельностный.

Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н. [1] выделяют когнитивный, аксиологический и праксеологический компоненты научно-исследовательской культуры. Когнитивный компонент включает в себя знания студентов в области научно-исследовательской деятельности, аксиологический – отношение студентов к ценностям науки, праксеологический – совокупность научно-исследовательских практик и опыта. И.В. Носаева [2] к компонентам научно-исследовательской культуры относит знание об исследовательской деятельности, смысловые ценности, исследовательские компетенции и опыт исследовательской деятельности. Кусаметова Г.К., Колганатова М.Ж. [3] считают, что исследовательскую культуру характеризуют базовые исследовательские умения. Гамидов Л.Ш. [4] выделяет следующие компоненты научно-исследовательской культуры: мотивационно-ценностный; когнитивный; технологический; креативно-творческий; рефлексивный.

В результате анализа существующих в педагогической науке структурных моделей научно-исследовательской культуры мы предлагаем авторскую структуру научно-исследовательской культуры (рисунок 1). Мы также конкретизировали данную модель для будущего учителя – студента педагогического университета. Она представлена на рисунке 2.

Рассмотрим компоненты научно-исследовательской культуры будущего учителя подробнее.

В большинстве предлагаемых авторами моделей, как и в предлагаемой нами модели, присутствуют мотивационный и ценностные компоненты научно-исследо-

вательской культуры. Это обусловлено тем, что исследования показывают, что одним из ключевых факторов как готовности к исследовательской деятельности, так и эффективного самообразования, является мотивация [5]; [6]. (Рис. 1.)

Устойчивая мотивация к осуществлению научного исследования является ключевым фактором, побуждающим ученого к активной познавательной деятельности. Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, мотивация выступает в качестве внутреннего побудителя, придающего смысл и направленность научной работе (Леонтьев А.Н., 1975). Ученые [7]; [8] разделяют мотивацию внешнюю и внутреннюю. Внутренняя мотивация ученого, включающая в себя потребность в достижениях, познавательный интерес, стремление к самореализации является одним из основных факторов, определяющих эффективность и результативность научно-исследовательской работы ученого. Исследования показывают, что высокий уровень внутренней мотивации прямо пропорционален показателям научной деятельности [9]. Однако, одной внутренней мотивации может быть недостаточно, когда признание извне и поощрение деятельности играют значительную роль для человека. В то время как внутренняя мотивация обеспечивает устойчивый интерес к участию в исследованиях, внешняя может обеспечить необходимыми ресурсами и признанием в обществе. К внешней мотивации можно отнести профессиональное признание, награды, почетные звания и грантовое финансирование.

Исследования Асеева В.Г. показывают, что устойчивая мотивация к осуществлению научно-исследовательской деятельности и система ценностных ориентаций

в области научных исследований тесно взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга [10]. Разделяя точку зрения В.Г. Асеева, в нашей работе мы под системой ценностных ориентаций понимаем отношение к науке и исследовательской деятельности, стремление к поиску истины, объективность, ориентацию на получение достоверных результатов, приверженность академической свободе, ответственность и добросовестность. Система ценностей в области научных исследований положительно влияет на мотивацию к проведению научных исследований и осуществлению научно-исследовательской деятельности. В свою очередь мотивация к осуществлению научно-исследовательской деятельности и проведение научных исследований способствуют формированию ценностей в области научного исследования. Из исследований Мандриковой Е.Ю. можно сделать вывод о том, что высокая внутренняя мотивация и приверженность ценностям самореализации и саморазвития имеют прямую корреляцию [11].

Таким образом, мотивация к научно-исследовательской деятельности и система ценностей в области научного исследования тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Они образуют единый мотивационно-ценностную комплекс, который способствует успешной научно-исследовательской деятельности. Так, взаимосвязь между мотивацией к осуществлению научно-исследовательской деятельности и системой ценностей в области научного исследования позволяет нам выделить первый компонент предлагаемой нами структурной модели научно-исследовательской культуры «мотивационно-ценностный компонент».

Деятельностный компонент научно-исследователь-

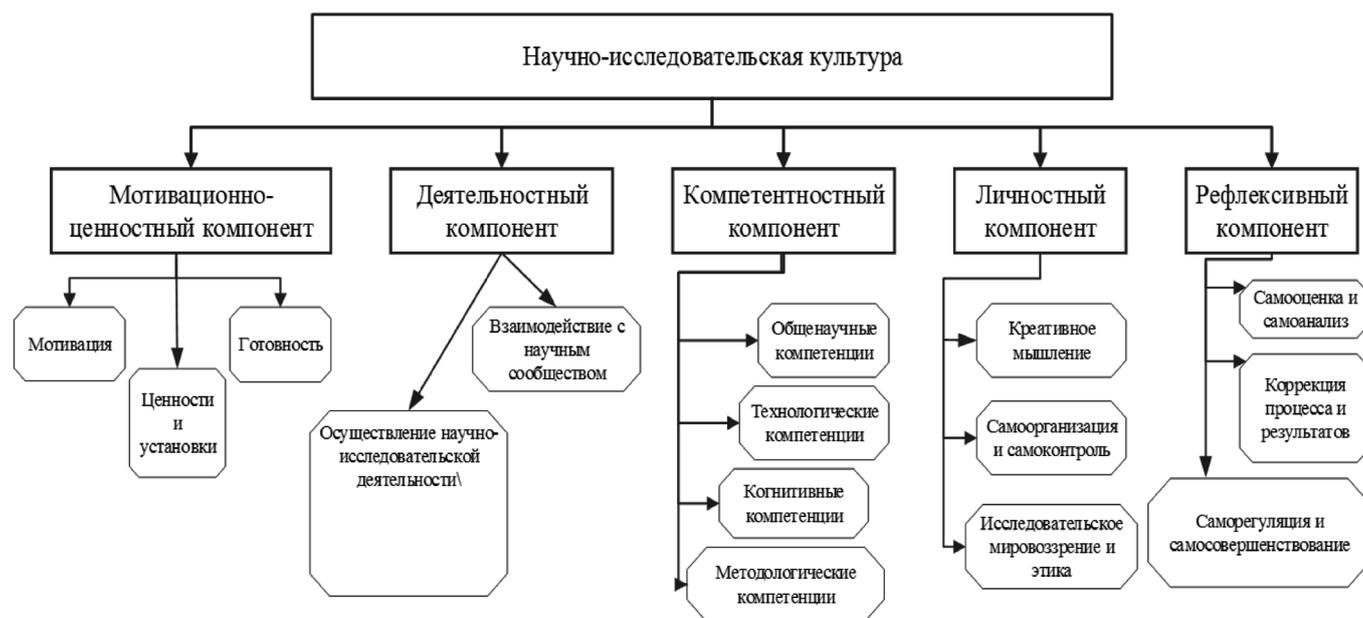


Рис. 1. Структурная модель научно-исследовательской культуры

ской культуры занимает центральное место в ее структуре, поскольку только в деятельности могут быть получены новые результаты, означающие развитие научного знания. Данный компонент подразумевает практическую реализацию научно-исследовательской деятельности, проведение эксперимента, обработку его результатов и их интерпретацию, проведение теоретических научных исследований, участие в научных конференциях. В своих работах Избасарова Ж.С. пишет, что для эффективной работы по формированию и развитию исследовательской культуры, студент должен быть включен непосредственно в деятельность [12]; [13]. Данный компонент связан с компетентностным, так как показывает, каким образом студент применяет знания и навыки в процессе проведения научно-исследовательской работы. Деятельностный компонент необходим, поскольку он означает организацию непосредственно самой научно-исследовательской деятельности, в ходе которой формируется и развивается научно-исследовательская культура. Сюда же входит деятельность по формированию у студента комплексного подхода к научной работе, что включает в себя анализ научных источников, осознание актуальности темы, обязательный отбор методов исследования, организацию и планирование самого процесса проведения научного исследования. Анищенко В.А. и Барангулова С.М. подчеркивают, что практическая реализация научно-исследовательской деятельности студентов является ключевым фактором формирования их профессиональных навыков и компетенций [14]. *Деятельностный компонент* играет ключевую роль в формировании научно-исследовательской культуры через развитие исследовательских компетенций. Здесь мы можем проследить взаимосвязь деятельностного и компетентностного компонентов научно-исследовательской культуры.

Немаловажным аспектом *деятельностного компонента* является взаимодействие студента с научным сообществом, в которое входит общение с российскими и зарубежными учеными, взаимодействие с научным руководителем, с научными структурами вуза. В этом взаимодействии идет передача опыта и обучение. Участие в научных конференциях и семинарах способствует развитию исследований, так как студент получает возможность представить и обсудить свое исследование, послушать мнение других, увидеть свое исследование со стороны и выявить его сильные и слабые стороны.

Таким образом, *деятельностный компонент* научно-исследовательской культуры студента является критически важным для его профессионального и личностного развития.

Научно-исследовательская деятельность создает возможность для творческого саморазвития личности, и научно-исследовательская культура как системное по-

нятие включает в себя *личностные компонент*, который, прежде всего, связан с особенностями личности студента. *Личностный компонент* научно-исследовательской культуры охватывает ряд ключевых характеристик и личностных качеств, которые способствуют успешной реализации научно-исследовательской деятельности, интеграции студента в научное сообщество и коммуникации в нем. Данный компонент включает в себя *инновационное мышление, самоорганизацию и самоконтроль, исследовательское мировоззрение и представления об исследовательской этике*.

Под *инновационным мышлением* мы понимаем способность генерировать новые идеи, подходы и решения. В своей работе Олейник А. Н. подчеркивает важность развития инновационного мышления у студентов, поскольку оно способствует созданию новых знаний и технологий. Мы считаем, что креативное мышление относится к инновационному мышлению и является неотъемлемой составляющей научно-исследовательской культуры [15]. Как отмечает Богоявленская Д.Б., креативное мышление проявляется в способности генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и применять творческий подход к решению научных задач [5]. Исследователь с развитым *инновационным мышлением* будет нестандартно подходить к проблемам и видеть возможности их решения там, где другие увидят только препятствие. Наиболее ярко наличие инновационного мышления прослеживается в формулировке проблемы и гипотезы, а также в применяемых исследователем методах исследования. Студенты с развитым *инновационным мышлением* способны генерировать оригинальные идеи, которые послужат основой для новых исследований, и тем самым вносить значительный вклад в науку. Однако, в современном мире важно не только умение создавать новое, но и быть готовым адаптироваться к изменяющимся условиям и новым знаниям. В сегодняшнем информационном потоке возникает необходимость быть открытым новым идеям, готовым пересмотреть свои взгляды и стремиться к объективности. Гибкое мышление помогает студентам реагировать на изменения в мире и корректировать свои подходы. Такое мышление требует хорошо развитой самоорганизации и самоконтроля, чтобы успешно интегрировать новые идеи в текущий процесс исследования.

Навыки *самоорганизации и самоконтроля* обеспечивают эффективное управление временем, ресурсами и процессом выполнения исследовательских задач, что существенно влияет на качество и результативность научной деятельности. Дисциплина в проведении научно-исследовательской деятельности обеспечивается способностью к *самоорганизации и самоконтролю*. Планирование и управление временем позволяет исследователю эффективно планировать и реализовывать научно-исследовательскую деятельность.

Мы разделяем мнение Журавлева А.Л. и Нестик Т.А., которые подчёркивают, что способность исследователя к самоорганизации и самоконтролю является важным личностным ресурсом, обеспечивающим эффективность научно-исследовательской деятельности [16].

Немаловажными аспектами *личностного компонента* являются *исследовательское мировоззрение* и *исследовательская этика*. *Исследовательское мировоззрение* является важным элементом личностной культуры студента-исследователя и ключевым фактором мотивации ученого. Оно характеризуется такими качествами, как научный скептицизм, стремление к объективности и глубинное понимание научных принципов и методов. Такое мировоззрение способствует формированию научной идентичности и установки на познание. Исследователи со сформированным исследовательским мировоззрением способны подвергать сомнению утверждения, гипотезы и данные, если они не подкреплены достаточными доказательствами. Это помогает избегать догматизма и способствует постоянному поиску истины и новых знаний. *Исследовательское мировоззрение* включает в себя глубокое понимание основных принципов и методов научного исследования и способствует более тщательному и объективному проведению исследований. Это знание позволяет студентам правильно выбирать и применять методы, а также интерпретировать результаты своих исследований.

Исследовательская этика обеспечивает честность и прозрачность при проведении исследований, а также уважение ко всем вовлеченным участникам исследования и научному сообществу. Это совокупность принципов и норм, которых должны придерживаться будущие исследователи на протяжении всей исследовательской деятельности, от генерации идеи до публикации результатов. Такие принципы необходимы для поддержания общественного доверия к науке, защиты авторского права и обеспечения добросовестного отношения ко всем участникам научного сообщества.

Личностный компонент отчасти взаимосвязан со следующим компонентом предлагаемой нами структурной модели научно-исследовательской культуры – *рефлексивным*. Способность критического осмысления исследователем и ученым своей научно-исследовательской деятельности опирается на такие личные качества, как исследовательское мировоззрение и гибкое мышление. В свою очередь рефлексия собственной деятельности способствует развитию качеств человека, в том числе и личностных. Умение самостоятельно оценивать свою работу является важным аспектом профессионального и личностного роста, а принятие критики способствует личностному и профессиональному развитию. «Рефлексивный компонент научно-исследовательской культуры необходим для проведения самоанализа ре-

зультатов своей деятельности, оценки и возможности дальнейшего самосовершенствования» [4, с. 67]. Данный компонент научно-исследовательской культуры является важным элементом в процессе проведения научного исследования и научно-исследовательской деятельности. Он предполагает критическую оценку собственной работы, учет обратной связи и осмысление своей исследовательской деятельности, обучение на основе собственного опыта и постоянное самосовершенствование. Рефлексивный компонент научно-исследовательской культуры включает в себя самооценку и самоанализ, саморегуляцию и самосовершенствование. Этот компонент дает возможность вносить необходимые корректировки в процесс проведения научно-исследовательской деятельности. Рефлексивный компонент способствует осознанию и оценке исследователем своего научного пути, выбираемых подходов и методов исследования, а также его результатов. Самоанализ позволяет студентам глубже понять смысл и направление своей исследовательской работы, что ведет к более осознанному выбору тем и методов исследования. Анализ и оценка собственной научно-исследовательской деятельности позволяет увидеть преимущества и недостатки используемых методов исследования, а также возможные ошибки и недочеты; усовершенствовать методологию и адаптировать подходы, основываясь на прошлом опыте. Рефлексия собственной деятельности позволяет исследователю выявить свои сильные и слабые стороны, выстроить траекторию дальнейшего развития.

Таким образом, рефлексия собственной научно-исследовательской деятельности способствует глубокому пониманию исследователем целей и задач своей деятельности, оценке эффективности используемых методов и подходов. Наряду с фиксацией результатов исследований, рефлексия помогает исследователю анализировать процесс достижения поставленных научных целей, выявить сильные и слабые стороны своей работы, корректировать стратегии и подходы.

Последним и ключевым компонентом научно-исследовательской культуры является *компетентностный компонент*, который представляет собой набор знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку эффективно осуществлять научно-исследовательскую деятельность.

Мы выделили такие компетенции, как общенаучные, технологические, когнитивные и методологические. В совокупности данные компетенции являются фундаментальными способностями к проведению научно-исследовательской деятельности, способствуют профессиональному росту и развитию научно-исследовательской культуры.

Общенаучные компетенции являются основной частью научно-исследовательской деятельности и науч-

но-исследовательской культуры. Они обеспечивают базовые навыки и знания, необходимые для эффективного проведения научных исследований, позволяют интегрировать знания, умения, навыки, методы из различных областей со знаниями и навыками в области науки.

Владение технологическими инструментами необходимо, так как в современном мире исследования невозможно представить без владения современными технологиями и инструментами. Технологические компетенции охватывают широкий спектр навыков, связанных с использованием программного обеспечения, аппаратного обеспечения и цифровых инструментов. Эти навыки позволяют исследователям эффективно собирать, анализировать и распространять данные. Рассмотрим основные технологии и инструменты более подробно:

- сбор данных и управление ими: владение цифровыми инструментами для сбора и хранения данных, такими как платформы для проведения онлайн-опросов и системы управления базами данных;
- статистический анализ и интерпретация данных: умение использовать статистическое программное обеспечение для анализа данных позволяет проводить сложные вычисления и интерпретации результатов, что критично для достоверных выводов.
- поиск литературы и управление ссылками: навыки работы с электронными библиотеками и инструментами для управления ссылками помогают эффективно находить нужные источники и форматировать библиографические данные в соответствии с установленными стандартами;
- инструменты для совместной работы и коммуникации: использование цифровых платформ для сотрудничества с исследователями и распространения результатов исследования способствует эффективной коммуникации и обмену знаниями;

Таким образом, технологические компетенции являются неотъемлемой частью исследовательского процесса, которые позволяют исследователям выполнять свою работу более эффективно. Поскольку в современном мире технологии продолжают развиваться, очень важно идти в ногу с новыми разработками и поддерживать высокие стандарты научных исследований.

Когнитивные компетенции обеспечивают необходимые навыки для эффективного анализа, интерпретации и создания новых знаний. Эти умения помогают исследователям справляться с трудностями в процессе реализации научно-исследовательской деятельности, осмысливать данные и генерировать новые идеи. Рассмотрим некоторые когнитивные компетенции:

- критическое мышление: способность систематически и объективно оценивать информацию, проверять достоверность источников, выявлять искажения и различать корреляцию и причинно-следственные связи. Оно помогает избегать когнитивных искажений и делать обоснованные выводы на основе фактических данных;
- аналитическое мышление: умение разбивать сложную информацию на части, понимать взаимосвязи между переменными и синтезировать отдельные фрагменты данных. Оно позволяет выявлять закономерности, анализировать исследовательские проблемы и строить логическую аргументацию;
- концептуальное мышление: способность понимать сложные идеи и абстрактные концепции, а также видеть их взаимосвязь. Концептуальное мышление помогает сопоставлять различные фрагменты информации и формировать целостное понимание темы.

Таким образом, когнитивные компетенции являются необходимыми для успешной исследовательской деятельности, позволяя исследователям эффективно анализировать данные, интерпретировать полученные результаты и создавать новые знания.

Методологические компетенции охватывают умения, связанные с методами проведения исследования.

Таким образом, мы рассмотрели структуру научно-исследовательской культуры. Представленная структура позволяет получить представление об основных компонентах, которые лежат в основе эффективных исследовательских практик и их взаимосвязи.

Далее, с учетом представленной структуры, рассмотрим структуру научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза - будущего учителя (Рис.2).

Структурная модель научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза отличается от структуры научно-исследовательской культуры в целом, так как включает в себя специфические компоненты, связанные с особенностями будущей профессии студентов.

Одним из ключевых компонентов научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза, которого нет в структуре научно-исследовательской культуры исследователя или студента иного типа вуза, является трансляционный компонент.

Байханов И.Б [17], мнение которого мы разделяем, под трансляционной деятельностью учителя понимает специфическую деятельность по осознанной и компетентной трансляции культуры с использованием про-

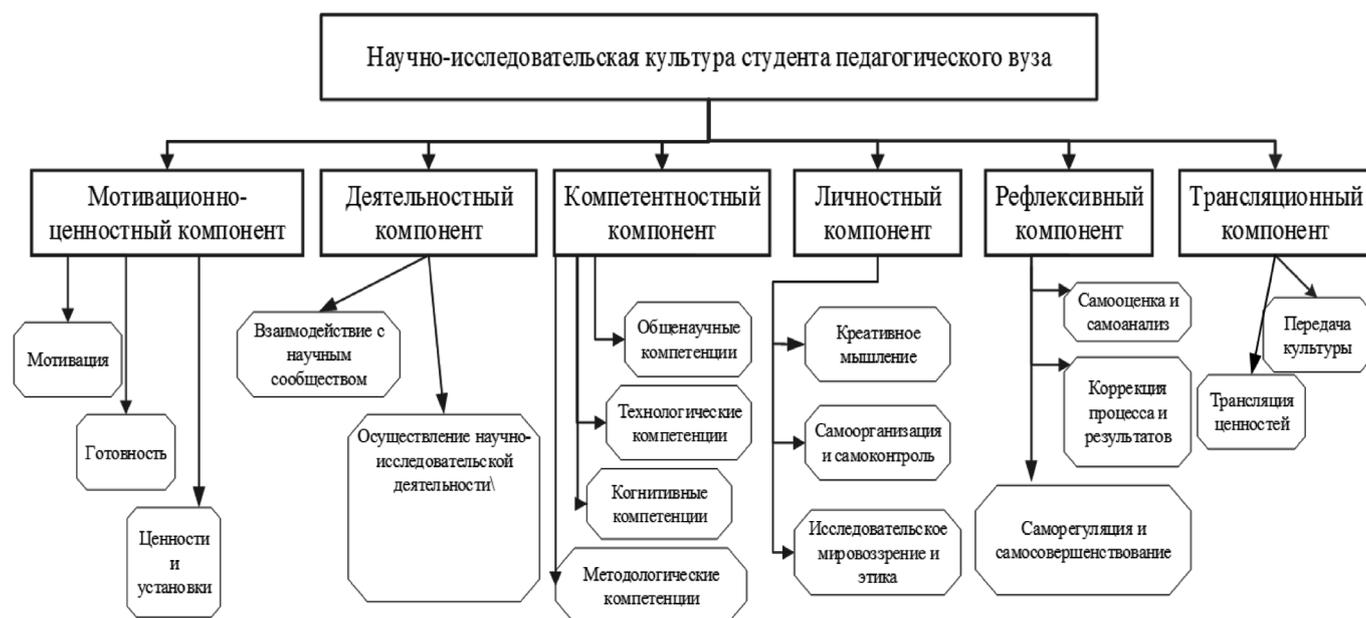


Рис. 2. Структурная модель научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза

фессиональных знаний, умений и навыков, культуры и опыта, специальных методик и технологий. В этой же работе автор пишет, что культура учителя отличается от культуры любого другого специалиста отличается именно наличием трансляционной функции. Данная функция направлена на формирование всех компонентов культуры у обучающихся с раннего возраста.

Таким образом, основной задачей трансляционного компонента является передача ученикам знаний, навыков, ценностей научного исследования, а также формирование у обучающихся научного мышления, исследовательского мировоззрения и научно-исследовательской культуры.

Рассмотрим компоненты научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза.

Мотивационно-ценностный компонент научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза включает в себя, помимо элементов, представленных нами на рисунке 1, мотивацию к разработке, апробации и внедрению новаторских решений и инновационных подходов в образовательную практику. Ценностные ориентации студентов педагогического охватывают профессиональное самоопределение, социальные и личные ценности. Под профессиональным самоопределением будущего учителя мы понимаем осознанное отношение к выбору профессионального пути, убежденность в правильности своего профессионального выбора, желание внести свой вклад в развитие педагогической науки и уверенность в значимости и эффективности научных исследований, необходимости проводить научно-исследовательскую деятельность для

профессионального развития в области педагогики. Учителя, для которых профессиональное самоопределение является значимым, стремятся использовать научные исследования как инструмент для профессионального саморазвития и повышения квалификации. Такие учителя применяют полученные знания и навыки в профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент научно-исследовательской культуры представляет собой систему убеждений, ценностей и мотиваций, которые направляют и поддерживают активное участие студентов в научной деятельности. Для студентов педагогического вуза этот компонент играет особенно важную роль, так как он формирует их научные убеждения, определяет цели исследовательской работы и мотивирует к достижению научных результатов. В контексте научно-исследовательской культуры студентов педагогических вузов мотивационно-ценностный компонент имеет свои особенности: он сосредоточен на достижении образовательных результатов с учениками и улучшении качества образовательного процесса.

Деятельностный компонент научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза включает в себя деятельность студента по интеграции научных достижений в образовательный процесс, разработку учебных материалов и программ, основанных на современных научных данных, а также проведения исследований, направленных на улучшение образовательных методик, разработку новых подходов к обучению и воспитанию, адаптированных к потребностям различных групп учащихся. Научно-исследовательская деятельность будущих педагогов направлена изучение и анализ конкрет-

ных педагогических проблем или ситуаций, а также поиск путей совершенствования образовательных процессов на основе наблюдений и исследований. Специфика педагогической практики предполагает возможность использования особых методов исследования, такие как наблюдение за учебным процессом, интервьюирование учащихся и коллег, анализ образовательных материалов и документации.

Деятельностный компонент научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза охватывает все аспекты исследовательской работы - от выбора темы и формулировки проблемы до публикации и практического применения результатов. Этот компонент включает ряд ключевых этапов: постановка проблемы и формулировка гипотезы, планирование и организация исследования, сбор и анализ данных, их интерпретация, публикация, распространение, а также практическое внедрение результатов.

Первым шагом в любом научном исследовании является постановка научной проблемы. Для будущего педагога важно уметь выделять актуальные и значимые проблемы в системе образования и определять, какие из них негативно влияют на качество обучения. Точное понимание проблемы и существующих противоречий позволяет сформулировать гипотезу исследования, опираясь на анализ литературы и предварительные данные.

Следующий этап - планирование и организация исследования. Успех научной работы во многом зависит от грамотного планирования и организации всех его этапов. На этом этапе деятельностный компонент переплетается с компетентностным, так как правильная организация исследования предполагает выбор наиболее подходящих методов для сбора и анализа данных. Этот процесс включает разработку исследовательского дизайна, который охватывает выбор методов исследования, определение необходимых ресурсов (оборудование, программное обеспечение, финансирование, человеческие ресурсы), а также установление временных рамок для каждого этапа и контроль за реализацией исследования.

Центральное место, на наш взгляд, в деятельностном компоненте занимает сбор и анализ данных. На этом этапе применяются выбранные методы для получения надежных и валидных данных, что может включать проведение опросов, экспериментов, наблюдений и интервью. Будущий учитель должен обладать навыками статистического анализа и уметь интерпретировать результаты, выявлять корреляции и делать обоснованные выводы. Ошибки на этом этапе могут привести к неверным выводам, что подчеркивает его критическую важность.

После сбора данных необходимо провести их оценку,

проверить на наличие ошибок и отклонений. Будущий педагог должен уметь обосновать свои выводы, сформулировать ответы на исследовательские вопросы и гипотезы на основе полученных данных.

Результаты научной работы представляются научному сообществу через публикации в журналах или презентации на конференциях. Это этап важен не только для развития исследовательской культуры, но и для того, чтобы результаты могли быть использованы другими исследователями и педагогами. Важной составляющей этого этапа является академическое письмо - способность четко и грамотно излагать мысли в научных текстах.

Финальным этапом любого исследования является практическое применение полученных результатов. Будущий учитель должен уметь внедрять результаты исследований в свою педагогическую практику, а также оценивать их влияние на образовательный процесс и его участников.

Таким образом, деятельностный компонент научно-исследовательской культуры является ключевым элементом его структуры, который обеспечивает практическую реализацию научной деятельности на всех этапах исследования. Он способствует не только улучшению образовательного процесса, но и профессиональному росту исследователей.

Личностный компонент научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза напрямую связан с их будущей профессиональной деятельностью. Личностное развитие будущего педагога играет большую роль, так как учитель является примером для своих учеников. В данном контексте учитель является для обучающихся образцом ценностей образования, науки, знаний и исследования. Профессиональная идентичность учителя, его исследовательское мировоззрение и этика отражают уважение к знаниям и науке, стремление к саморазвитию и постоянному обучению, что вдохновляет и мотивирует учеников следовать этому примеру.

Личностный компонент научно-исследовательской культуры студентов педагогических вузов включает в себя набор личностных качеств, мотиваций и установок, способствующих успешной научной деятельности. Он играет ключевую роль в формировании у студентов активной исследовательской позиции, побуждая их к самостоятельному поиску знаний и развитию в научной сфере. Развитие самостоятельности и ответственности является неотъемлемой частью личностного компонента. В процессе научной работы студенты учатся самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, принимать обоснованные решения и нести за них ответственность. Это формирует у них чувство ответственности за свои

действия и их последствия, что имеет особое значение для будущих педагогов и исследователей. Самоорганизация и самоконтроль занимают важное место в научно-исследовательской культуре: научные исследования часто сопряжены с неопределенностью, требующей многократных проверок и корректировок, а также соблюдением жестких сроков, что может приводить к стрессу и разочарованию. Студенты, обладающие высокой эмоциональной устойчивостью, могут поддерживать спокойствие и продуктивность даже в сложных ситуациях. Это способствует их успешной работе и достижению намеченных целей.

Для студентов педагогических вузов важна способность к педагогической рефлексии, которая включает осмысление педагогического опыта, анализ образовательных ситуаций и способность к самооценке своей педагогической деятельности. Анализ собственной педагогической деятельности в исследовательском ключе помогает будущим учителям адаптировать научные знания к образовательному процессу и улучшать свою педагогическую практику.

Рефлексия в научной деятельности студентов позволяет осмысливать свои действия, анализировать их результаты и находить пути для улучшения. Она способствует развитию критического мышления, что особенно важно для будущих педагогов, которые должны не только передавать знания, но и формировать у своих учеников способность к самостоятельному анализу и оценке информации.

Рефлексиный компонент включает в себя умение анализировать собственный опыт, переосмысливать достигнутые результаты и при необходимости вносить корректировки в процесс исследования. Рефлексия собственной деятельности помогает исследователям находить способы совершенствования и адаптации своих методов и стратегий в будущем. Она позволяет избежать повторения ошибок и открывать новые исследовательские горизонты. Осознание своего опыта, его оценка и готовность к конструктивной критике создают основу для непрерывного самосовершенствования и достижения высоких результатов как в научной деятельности, так и в педагогической практике. Будущие учителя, развивая навыки рефлексии, учатся анализировать, насколько применяемые ими методы соответствуют поставленным целям и как можно повысить эффективность своей педагогической практики для улучшения качества образования.

Компетентностный компонент научно-исследовательской культуры студентов педагогического вуза включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения научных исследований и внедрения их результатов в педагогиче-

скую практику.

Этот компонент охватывает несколько ключевых областей: общенаучные, технологические, когнитивные и методологические компетенции, каждая из которых играет свою роль в формировании научной культуры и способствует профессиональному развитию студентов.

Общенаучные компетенции являются фундаментом научно-исследовательской культуры и составляют основу научной работы. Под общенаучными компетенциями мы понимаем:

- интеграцию знаний и методов из различных областей науки: умение сочетать методы и знания из различных областей, таких как психология, социология и педагогика, для решения образовательных задач. Эти компетенции помогают студентам видеть взаимосвязи и использовать комплексные подходы в своих исследованиях;
- объективный анализ информации: способность критически оценивать достоверность данных и выявлять логические ошибки. Это важно для проверки существующих теорий и проведения качественного научного анализа.

Общенаучные компетенции формируют основу научного исследования. Наличие сформированных общенаучных компетенций позволяет студентам использовать многогранные подходы и видеть взаимосвязи между различными аспектами образовательного процесса.

Технологические компетенции включают:

- владение инструментами и технологиями: знание и умение использовать современное программное обеспечение, лабораторное оборудование и другие необходимые инструменты для исследования. Например, работа с образовательными платформами и программами для статистического анализа;
- информационная грамотность: способность находить, оценивать и использовать научную информацию из различных источников, таких как цифровые библиотеки, научные журналы и базы данных;
- навыки работы с большими данными: умение собирать, обрабатывать и анализировать большие объемы данных с использованием соответствующих технологий, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

Технологические компетенции связаны с умением использовать современные инструменты и технологии. Владение специальным программным обеспечением, информационная грамотность и навыки работы с большими данными становятся всё более актуальными в условиях цифровизации образования.

Когнитивные компетенции предоставляют интеллектуальную основу для научной деятельности:

- проблемное мышление: умение выявлять и формулировать научные проблемы, разрабатывать гипотезы и планировать исследования. Это помогает студентам находить и решать образовательные проблемы;
- аналитические навыки: способность глубоко анализировать информацию, выявлять закономерности и строить логические связи. Эти навыки важны для интерпретации результатов исследований и формирования обоснованных выводов;
- когнитивная гибкость: умение адаптироваться к новым условиям и пересматривать свои взгляды на основе новых данных и обстоятельств. Это качество необходимо в условиях постоянных изменений в образовательной среде.

Они помогают студентам формулировать важные исследовательские вопросы, анализировать данные и делать обоснованные выводы.

Методологические компетенции охватывают различные аспекты научного исследования, включая:

- знание методов исследования: способность применять как количественные, так и качественные методы, а также выбирать наиболее подходящие

методики для конкретных задач;

- проектирование исследований: умение разрабатывать и планировать исследования, включая постановку целей, выбор методологии, распределение ресурсов и установление сроков.
- анализ и интерпретация данных: навыки использования статистических и других аналитических инструментов для обработки и интерпретации результатов.

Методологические компетенции включают в себя как знание, так и умение применять различные методы исследования. Правильный выбор и использование количественных и качественных методов позволяют проводить исследования, соответствующие поставленным целям.

Таким образом, структура научно-исследовательской культуры студента педагогического вуза дополнена элементами, которые направлены на подготовку будущих учителей к эффективной научно-педагогической деятельности. Эти специфические компоненты отражают профессиональные требования и особенности подготовки педагогов, делая научно-исследовательскую культуру студентов педагогических вузов более ориентированной на образовательную практику и педагогическое взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н. Научно-исследовательская культура студентов российских университетов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 96–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-kultura-studentov-rossijskih-universitetov>
2. Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: автореферат дис. ... кандидата наук: 13.00.01/ Носаева, Ирина Владимировна, 2001
3. Кусаметова Г.К., Колганатова М.Ж. Возможности и условия формирования исследовательской культуры студентов в учебном процессе // Европейский Союз Ученых. 2014. № 9. С. 105–107. URL: https://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2016/11/evro_9p9_6-171.pdf
4. Гамидов Л.Ш., Магомедалиева М.Р., Кучмезов Р.А. Сущность и структура понятия «исследовательская культура студента вуза» // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6 (85). С. 66–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-ponyatiya-issledovatel'skaya-kultura-studenta-vuza>
5. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для вузов / Д.Б. Богдавленская. Москва: Академия, 2002. 320 с.
6. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Москва, 2005. С. 259–260.
7. Игнатьев В.М., Потоцкая Е.А. МОТИВАЦИЯ: ВИДЫ, ФУНКЦИИ И ФАКТОРЫ // Экономика и социум. 2014. №4-3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-vidy-funktsii-i-factory>
8. Меджидова К.О. Мотивация как предмет научных исследований // Психология и Психотехника. 2012. № 4. С. 44–50.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.: ил. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга). – Экземпляр № 1748/150 находится в Открытом доступе на Сретенке. – ISBN 5-89357-153-3. 21
10. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
11. Мандрикова Е.Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. №4. С. 126–140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samodeterminatsii-v-organizatsionnom-kontekste-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy>
12. Избасарова Ж.Ж. Педагогические условия формирования культуры научно-исследовательской деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: сб. материалов Всерос. научно-методич. конф., Оренбург, 26 – 27 января 2022. Оренбург: ОГУ, 2022. С. 3991–3994. URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf18/s27.pdf
13. Избасарова Ж.Ж. Критерии и показатели формирования культуры научно-исследовательской деятельности бакалавров // Университетский комплекс

- как региональный центр образования, науки и культуры: сб. материалов Всерос. научно-методич. конф., Оренбург, 26–27 января 2023 г. Оренбург: ОГУ, 2023. С. 4042–4047. URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf19/2632.doc
14. Анищенко В.А., Барангулова С.М. Роль научно-исследовательской деятельности в процессе формирования профессиональной компетентности бакалавров // Вестник ОГУ. 2013. №5 (154). С. 14–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-v-protssesse-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov>
15. Олейник А.Н. (2019) Научные транзакции в науке: сети и иерархии в общественных науках. М.: Инфра-М.
16. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики 2030 г // Наука, культура, общество. 2016. № 2. С. 13–42.
17. Байханов И.Б. Педагогическая концепция формирования электоральной культуры учителя в условиях информационного общества: диссертация доктора наук:5.8.7/Байханов Исмаил Баутдинович, 2024, 525 с.
-

© Салманова Ильхам Зубайровна (lhamsalmanova1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Сафонов Кирилл Борисович

доктор социологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
k_b_s_k_b@list.ru

SOCIOCULTURAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

K. Safonov

Summary: The aim of the article can be considered the study of the socio-cultural specificity of modern higher education. Much attention should be paid to the practice of specific educational organizations, the necessary condition for the effectiveness of which can be considered the formation of a special socio-cultural space. Its functioning is determined by a certain set of values and norms. Successful adaptation of subjects of the educational process in the sociocultural space of the organization of higher education can be considered the key to the success of their activities.

Keywords: higher education, educational organization, adaptation, socio-cultural space, social values.

Аннотация: Целью статьи можно считать исследование социокультурной специфики современного высшего образования. Большое внимание при этом следует уделять практике деятельности конкретных образовательных организаций, необходимым условием результативности которых можно считать формирование особого социокультурного пространства. Его функционирование определяется определенной совокупностью ценностей и норм. Успешная адаптация субъектов учебного процесса в социокультурном пространстве организации высшего образования может считаться залогом успеха осуществляемой ими деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, образовательная организация, адаптация, социокультурное пространство, социальные ценности.

Высшее образование традиционно рассматривается как институт, ориентированный на подготовку квалифицированных специалистов, востребованных в различных отраслях экономики. Не менее значимым при этом является аспект деятельности образовательных организаций, в рамках которого предполагается создание условий для социализации представителей молодежи. В данном контексте у молодого человека не просто должна быть сформирована определенная совокупность компетенций, в дальнейшем необходимых для осуществления профессиональной деятельности, развитие также должны получить его мировоззренческие установки и ценностные ориентации, позволяющие успешно адаптироваться в современном обществе. Значимость аспекта деятельности организаций высшего образования, связанного с содействием социализации молодежи, определяется тем, что только формирование личности студента может гарантировать ему успех в любой сфере. Именно поэтому, на наш взгляд, уместным является рассмотрение социокультурной специфики высшего образования. Анализировать при этом следует как функционирование института в целом, так и деятельность отдельных образовательных организаций. Отправной точкой возможных исследований при этом может стать тот факт, что, «с позиции культурологии, образование – одна из подсистем культуры, находящаяся в многосторонней и сложно организованной системе взаимосвязей с социокультурным целым» [1, с. 4–5].

Рассматривая деятельность отдельной организации высшего образования, можно отметить существование

определенной специфики процессов, протекающих в ее внутренней среде. Это проявляется, в частности, в наличии общей системы ценностей у всех членов вузовского коллектива, схожего понимания особенностей взаимодействия, а также желания совместно трудиться над достижением цели, заключающейся в обеспечении процветания университета, академии или института. Результатом реализации подобных подходов на практике может стать формирование особого социокультурного пространства организации высшего образования, интеграция в которое является обязательным условием успеха в профессиональной или учебной деятельности, осуществляемой преподавателями и студентами. Одновременно у каждого появляются широкие возможности для всестороннего личностного развития. Обусловлено это взаимным обогащением субъектов образовательного процесса и сопутствующей адаптацией ценностных ориентаций и мировоззренческих установок каждого. Причем осуществляться это может не только при формальном взаимодействии преподавателя и студентов, но также и при распространении в студенческом коллективе отношений наставничества, когда старшекурсники помогают новичкам адаптироваться к условиям обучения в вузе, став полноправными членами большого коллектива образовательной организации.

Значение подобного неформального взаимодействия трудно переоценить, поскольку оно помогает решать важнейшую задачу, заключающуюся в наиболее полном удовлетворении духовных потребностей представителей молодого поколения. Исследователи

отмечают по данному поводу, что «потребность в идентификации со своим поколением, потребность в поколенческой солидарности по-прежнему сохраняется в качестве важнейшего атрибута студенческого возраста» [2, с. 15]. Одним из важнейших атрибутов реализации обозначенных потребностей в современных условиях может считаться интеграция молодого человека в социокультурное пространство организации высшего образования, студентом которой он является.

Основу эффективного учебного процесса составляет взаимодействие его субъектов. При этом важность имеет не только протекающий информационный обмен, но и сама специфика процессов коммуникации. Большое значение имеют особенности тех ценностей, на которых базируется и формальное взаимодействие преподавателей и студентов, и неформальное общение внутри студенческого коллектива. Для понимания сущности процессов, протекающих в социокультурном пространстве образовательной организации, необходимо понимать, что они детерминируются, в значительной мере, посредством существования определенной системы ценностей. К их числу можно причислить этические ценности, позволяющие обеспечить уважительное отношение к каждому субъекту учебного процесса.

В практике деятельности образовательной организации совокупность этических ценностей может принимать форму этических кодексов – особых документов, создаваемых с целью регулирования межличностного взаимодействия, а также предотвращения конфликтных ситуаций либо минимизации их возможных негативных последствий. Особые требования при этом должны предъявляться к процессу разработки данных кодексов. Вносимые в них положения должны отражать сложившуюся специфику социокультурного пространства образовательной организации, в противном случае нельзя будет рассчитывать на существование действенного механизма моральной регуляции осуществляемого взаимодействия. Если же все требования будут соблюдены, то коллектив преподавателей и студентов получит возможность в случае необходимости сверять свои действия с этическим кодексом, на практике реализуя подход, предполагающий взаимное уважение всех представителей вузовского сообщества и восприятие каждого из них в качестве носителя неповторимой совокупности индивидуальных характеристик и личностных особенностей.

Анализируя особенности взаимодействия, осуществляемого в рамках деятельности организации высшего образования, нельзя не рассмотреть влияние на данные процессы актуальных тенденций общественного развития. К числу таковых, несомненно, можно отнести цифровизацию всех сторон жизни социума. Это оказывает существенное влияние и на процессы коммуника-

ции субъектов образовательного процесса. В результате можно выявить существование противоречия, заключающегося в наличии более широких возможностей для установления и поддержания взаимодействия, с одной стороны, и восприятию в ряде случаев данного взаимодействия как чего-то менее значимого, с другой стороны. Иными словами, отсутствие непосредственного контакта между субъектами образовательного процесса не позволяет некоторым из них рассматривать осуществляемую коммуникацию как полноценный процесс. Очень часто цифровое общение сводится в понимании данных людей к простому информационному обмену, наличие которого не может в полной мере удовлетворять требованиям, определяемым спецификой современного высшего образования. Разрешить подобное противоречие возможно посредством учета того факта, что «современные исследования характера образовательного процесса на основе цифровых технологий подводят к заключению, что при его организации необходимо в первую очередь учитывать социокультурное взаимодействие педагога и обучаемого» [3, с. 58].

Практическая реализация обозначенного подхода может заключаться в осмыслении аксиологических предпосылок регулирования процессов взаимодействия в цифровой среде. Результатом этого может стать внесение особых положений в существующий этический кодекс организации высшего образования либо подготовка отдельного документа, направленного на повышение эффективности коммуникации субъектов образовательного процесса вне зависимости от конкретных способов ее осуществления. Ключевыми требованиями при этом остаются взаимное уважение каждого из участников осуществляемого взаимодействия, признание собеседника в качестве носителя неповторимой совокупности индивидуальных характеристик и личностных особенностей, а также стремление к взаимному обогащению посредством не только получения новой информации, но и усвоения особенностей мировосприятия собеседника. В ряде случаев реализация обозначенного подхода помогает по-другому взглянуть на окружающую действительность, найти новые пути решения возникающих перед каждым индивидом задач. Это будет отражать социокультурную специфику деятельности организации высшего образования, к числу задач которой, несомненно, следует отнести создание условий для наиболее полного личностного развития каждого из членов вузовского сообщества. Достижение данной цели возможно посредством их интеграции в социокультурное пространство образовательной организации, что предполагает, в частности, трансформацию подходов к регулированию взаимодействия, в том числе и осуществляемого в цифровой среде.

Современные исследователи особенностей учебного процесса в высшей школе отмечают необходимость

обеспечения неизменно высокой эффективности и результативности процессов подготовки студентов. При этом они ориентируются на тот факт, что «в сложившихся условиях в целях повышения качества подготовки специалистов определено требуется совершенствование управления образовательной деятельностью образовательной организации высшего образования» [4, с. 15]. На наш взгляд, данное утверждение уместно дополнить тезисом о необходимости одновременного учета специфики социокультурного пространства организации

высшего образования. Это является обязательным условием понимания сущности взаимодействия субъектов образовательного процесса, предполагающего не просто наличие определенного информационного обмена, но также существование процесса взаимного обогащения систем ценностей. В результате можно рассчитывать на создание условий для личностного роста и развития каждого студента, его становления как эффективного и востребованного профессионала, способного и готового принести максимум пользы современному обществу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Янутш О.А. Культурологическая теория образования: автореферат диссертации ... доктора культурологии. – СПб., 2019. – 40 с.
2. Шакурова М.В., Селиванова Н.Л., Ромм Т.А. Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. – С. 7–21.
3. Гатиятуллина Л.Л. Проектирование образовательного процесса в медицинских образовательных организациях на основе цифровых технологий // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 2–2. – С. 58–62. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.2-2.08
4. Бачина Т.В., Евсенкина Ю.М., Ерзылева А.А. Процесс разработки предложений по совершенствованию управления образовательным процессом образовательной организации высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2022. № 9. – С. 15–30. – DOI 10.37882/2223–2974.2022.09.03.

© Сафонов Кирилл Борисович (k_b_s_k_b@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОПОНИМАНИЮ

SOCIO-CULTURAL PARADIGM OF EDUCATION: THE KEY TO INTERCULTURAL UNDERSTANDING

V. Skopa

Summary: Intercultural competence is a complex multifaceted phenomenon characterized by pluralistic scientific interpretations. The study reveals the underlying contexts and vectors of evolutionary shifts in the educational space, as well as their systemic impact on the mechanisms of intercultural communication and interaction. Particular attention is paid to institutional and socio-cultural prerequisites that generate qualitative changes in the paradigm of intercultural communication, where the educational environment acts as a key catalyst for mutual understanding between different social and ethnic groups. The study found that intercultural competence is a multi-level ability of an individual to establish deep communicative connections with bearers of different cultural traditions. Modern educational strategies create a unique space for the formation of an adaptive and mobile personality capable of organically existing in a global multicultural environment.

Keywords: cultural dialogue, intercultural competence, tolerance, socio-cultural paradigm, communication.

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии
естествознания, Алтайский государственный
педагогический университет, (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: Межкультурная компетенция представляет собой сложный многогранный феномен, характеризующийся плюралистичностью научных интерпретаций. В исследовании раскрываются глубинные контексты и векторы эволюционных сдвигов в образовательном пространстве, а также их системное воздействие на механизмы межкультурной коммуникации и взаимодействия. Особое внимание уделяется институциональным и социокультурным предпосылкам, генерирующим качественные изменения в парадигме межкультурной коммуникации, где образовательная среда выступает ключевым катализатором взаимопонимания между различными социальными и этническими группами. В результате исследования установлено, что межкультурная компетенция представляет собой многоуровневую способность индивида устанавливать глубокие коммуникативные связи с носителями различных культурных традиций. Современные образовательные стратегии создают уникальное пространство для формирования адаптивной и мобильной личности, способной органично существовать в условиях глобальной поликультурной среды.

Ключевые слова: культурный диалог, межкультурная компетенция, толерантность, социально-культурная парадигма, коммуникация.

Эволюция технологического ландшафта кардинально трансформирует парадигму образовательного пространства, формируя принципиально новые контуры его развития. Стремительный тренд цифровизации и устойчивой трансформации обуславливает формирование гибкой, персонализированной образовательной системы, способной молниеносно адаптироваться к динамичным социально-технологическим изменениям и индивидуальным потребностям субъектов обучения [12].

Глобальная реальность сегодняшнего дня демонстрирует радикальный сдвиг парадигмы: от линейной, прогнозируемой картины мира к турбулентному, многовекторному и принципиально неоднородному универсуму. Образовательная сфера выступает чутким индикатором этих системных трансформаций, оперативно реагируя на новые вызовы через перманентное переосмысление собственных структурных и содержательных оснований.

В современном мире межкультурная компетентность становится критически важным навыком для успешной профессиональной и личной коммуникации [4, 5]. Социально-культурная парадигма образования представляет

собой инновационный подход к формированию этой компетентности. Основными характеристиками данной парадигмы выступают:

1. Диалоговый характер обучения, где традиционная модель образования трансформируется от монологичной передачи знаний к многостороннему диалогу культур [9]. Обучающийся рассматривается не как пассивный получатель информации, а как активный субъект межкультурного взаимодействия.
2. Контекстуальность и целостность, где образовательный процесс выходит за рамки узкопредметного обучения. Акцент делается на понимание социокультурного контекста, развитие эмпатии и способности интерпретировать явления различных культур [11].
3. Принципы формирования межкультурной компетентности, включающие в себя поликультурность содержания образования; развитие культурной рефлексии; толерантность к инокультурным различиям; готовность к конструктивному межкультурному диалогу [7].

Реализация данной парадигмы опирается на антро-

пологический, культурологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы, что делает ее более универсальной и жизнеспособной.

Межкультурная компетенция представляет собой сложный многогранный феномен, характеризующийся плюралистичностью научных интерпретаций. Академическое сообщество предлагает широкий спектр дефиниций, отражающих различные аспекты этого социально-коммуникативного явления [1, 2, 6]. Современная научная парадигма насчитывает множество концептуальных подходов к определению межкультурной компетенции.

Ключевая особенность межкультурной компетенции заключается в способности индивида трансцендировать собственные культурные границы, приобретая медиативные качества без утраты аутентичной идентичности. Коммуникант становится своеобразным культурным посредником, который свободно оперирует этнолингвистическими кодами, обеспечивая гармоничное взаимопонимание между представителями различных национальных традиций [10].

Несмотря на длительную историю исследований, проблема формирования межкультурной компетенции сохраняет высокую научную значимость сегодня и продолжает волновать существующие научные школы и их представителей. Современный этнолингвистический анализ значительно расширил свои методологические границы. Если раньше фокус исследования проблемы был исключительно на сравнительном изучении речевых особенностей, то сегодня он трансформировался в комплексное исследование коммуникативного поведения личности в социокультурном контексте [11]. В этой связи различные научные направления предлагают собственные методологические подходы, из общей совокупности которых можно вычленить:

- психологический ракурс, который делает акцент на когнитивные механизмы коммуникации; изучение познавательных стратегий дискурса; анализ индивидуальных ментальных моделей;
- гуманитарный подход, который заключается в аксиологической интерпретации культурных норм; компаративном анализе ценностных систем и историко-генетическом осмыслении межкультурных взаимодействий.

Интеграция этих подходов создает фундамент для более глубокого понимания межкультурной компетенции, которая представляет собой комплексное интегративное качество личности, включающее способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур; готовность к конструктивному диалогу; умению преодолевать культурные барьеры; навыки толерантного восприятия культурных различий.

Проведенные научные изыскания оказывают непосредственное воздействие на стратегии и подходы формирования межкультурной компетентности, выступая критически важным элементом в преодолении барьеров межкультурного и коммуникативного взаимодействия [3, 10]. Общеизвестно, что межкультурная компетенция представляет собой совокупность контекстуальных знаний, присущих образованному индивидууму конкретного социолингвистического пространства. В данном контексте, согласно проведенным исследованиям, «фоновые знания» трактуются как многоуровневый информационный пласт, который играет определяющую роль в декодировании смыслов и нюансов коммуникативной ситуации [7].

Как российские, так и зарубежные исследователи стремятся целостно представить когнитивную карту фоновых знаний типичного представителя определенного лингвокультурного сообщества. Концепция культурной грамотности, введенная Э. Хиршем, фокусируется на формировании комплексного культурного словаря, аккумулирующего ключевые сведения о мироустройстве, исторических процессах, литературных традициях и социокультурных особенностях [2]. Примечательно, что разработанный словарь изначально имел выраженную национальную специфику – он был ориентирован преимущественно на американский контекст. Содержание включало характерные топонимические маркеры, паттерны повседневной жизнедеятельности, аксиологические установки и социальные нормы, которые становятся принципиально важными для изучающих американский вариант английского языка.

Научное сообщество расширяет традиционный спектр лингвистических факторов, включая в исследовательское поле географические, культурные, исторические, политические и этнографические измерения. В этой связи особый интерес представляет концепция В. П. Конечкой, которая рассматривает культурную консонансу как многогранное явление: одновременно как объективную реальность и специфический референт, что находит свое отражение в языковом сознании через соответствующие эквиваленты [8].

В рамках компаративного подхода исследователь предлагает трехуровневую классификацию:

1. Универсалии – референты с идентичными базовыми характеристиками в различных культурах.
2. Квази-реальности – референты со схожими существенными признаками, но с определенными национальными нюансами.
3. Собственные реалии – уникальные референты, имманентные исключительно одной из сравниваемых культур, что подчеркивает их неповторимость и самобытность.

Представленные модели служат эффективным ин-

струментом для формирования нового культурологического мировоззрения у студентов через призму учебных материалов. Лингвисты давно установили, что процесс изучения языка неразрывно связан с постижением культурного контекста, что реализуется посредством кумулятивной социальной функции языка. Язык выступает своеобразным мостом между различными поколениями, аккумулируя и транслируя невербальный опыт социальной общности. Кумулятивная функция пронизывает все языковые структуры, но наиболее рельефно проявляется в лексических единицах: словарный состав, фразеологизмы и афористические выражения становятся живыми носителями культурной памяти и традиций [12].

В контексте лингво-культурологического подхода семантическая структура языковых номинаций представляет собой многоуровневое образование, включающее денотативный и коннотативный компоненты.

Коннотативный пласт выступает уникальным маркером этнической и национальной самобытности, погружая носителя языка в глубинные культурные пространства. Этот семантический слой аккумулирует многовековой опыт народа – его историческую память, географические особенности, традиционные уклады, фольклорные архетипы [11]. Иными словами, коннотация становится своеобразной культурной матрицей, где зашифрована духовная летопись социума.

Номинативные единицы, интегрирующие национально-культурный компонент, формируют особое межэтническое семантическое поле. Они не просто называют предметы и явления, но и транслируют культурные коды, выступая живыми свидетелями диалога различных этнических традиций и мировоззрений. Все это позволяет не просто изучать лингвистические конструкции, но и погружаться в глубинные пласты культурного наследия, расшифровывая закодированные в языке смыслы и коннотации.

Межкультурная коммуникация часто сопряжена с комплексом когнитивных и перцептивных барьеров. Ключевая проблема заключается в диссонансе интерпретаций вербальных, невербальных и поведенческих сигналов, детерминированных культурными матрицами. Смысловые коннотации действий глубоко укоренены в традиционных парадигмах нормативности, которые варьируются не только между культурными системами, но и внутри социальных субструктур. Метафора « дрейфующего айсберга » блестяще иллюстрирует латентную динамику межкультурных коммуникативных процессов.

Визуальная модель айсберга демонстрирует, что значительный пласт поведенческих стратегий функционирует на подсознательном, автоматизированном уровне. Перцептивные механизмы срабатывают моментально,

генерируя спонтанные реакции, которые базируются на имплицитных культурных скриптах [4]. Такая когнитивная архитектура обуславливает моментальность оценочных суждений и поведенческих паттернов, что создает перманентное поле потенциальных межкультурных недоразумений [3].

Культура – это сложная мозаика смыслов и паттернов, которая формирует коллективное мировоззрение социальных групп. Она выступает невидимым каркасом, объединяющим людей через разделяемые символы, верования, ценностные ориентации и модели поведения. Такая система координат существует как для локализованных сообществ внутри государственных границ, так и для подвижных общностей, не имеющих четкой территориальной привязки. Культурный код способен проявлять себя одинаково эффективно в самых разных контекстах – будь то межличностное взаимодействие туриста с местными жителями или стратегическая коммуникация между крупными независимыми организациями, стремящимися к конструктивному диалогу и согласованию совместных действий. Этот универсальный механизм трансляции смыслов обеспечивает взаимопонимание и координацию на различных социальных уровнях.

Феномен глобализации трансформирует культурный ландшафт, создавая иллюзию унификации и стирания различий. Некоторые исследователи полагают, что этот процесс снижает риски межкультурных недопониманий, однако реальность гораздо сложнее. Межкультурная компетентность – это сложный конструкт, включающий не только теоретические знания, но и практические навыки мгновенного реагирования в коммуникативном пространстве. Формирование такой компетенции представляет собой сложнейший интеллектуальный и эмоциональный труд, который далеко не всегда под силу даже профессионалам лингвистической сферы.

Успешность межкультурного диалога напрямую зависит от готовности участников к гибкой адаптации, глубокому взаимному уважению и пониманию контекстуальных особенностей [3, 7]. Ключевыми барьерами остаются различия в перцептивных моделях, коммуникативных стратегиях и механизмах восприятия «чужого». Подлинная межкультурная коммуникация – это искусство эмпатии, терпения и постоянного культурного научения.

Исследователи в области межкультурной коммуникации выявили сложную типологию реакций индивида при столкновении с иной культурной реальностью. Эта типология отражает глубинные психологические механизмы восприятия инокультурного пространства:

1. Категоричное отрицание культурных различий как психологический защитный механизм самоидентификации.

2. Демонстративная позиция культурного превосходства, выражающая глубинные установки этноцентризма.
3. Стратегия нивелирования культурных контрастов как попытка редукции сложности.
4. Когнитивное признание объективного существования культурных дистанций
5. Активная адаптивная стратегия вхождения в новое культурное пространство.
6. Интегративная модель, предполагающая гармоничное существование в нескольких культурных плоскостях одновременно.

Каждая из представленных реакций демонстрирует определенный уровень культурной зрелости и готовности к межкультурному диалогу.

При исследовании межкультурных взаимодействий подавляющее большинство ученых приходят к принципиально важному умозаключению: успешная адаптация и интеграция в инокультурное пространство детерминированы не рациональным накоплением информационного базиса, а глубоким эмоционально-личностным включением [4, 10, 11]. Механистичное освоение культурологических конструктов – языковых шаблонов, ценностных матриц, нормативных установок и традиционных паттернов является недостаточным. Принципиальным становится внутреннее постижение культурного контекста через призму личных эмоциональных резонансов, субъективных интерпретаций и чувственных откровений. Иными словами, культурная адаптация – это не академический экзерсис, а экзистенциальное переживание, требующее не только интеллектуальной рефлексии, но и эмпатийного включения.

Несмотря на доминирующую научную парадигму, сформированную на фундаментальных концепциях Льва Выготского, современные исследователи критически переосмысливают традиционные подходы к межкультурной коммуникации. Ключевая методологическая перспектива трансформируется от статичного способа восприятия культуры к динамичной модели включенного участия [5, 8, 12]. Культурное постижение рассматри-

вается не как пассивное накопление информации, а как активный трансформационный процесс, где индивидуум становится не просто наблюдателем, а интегральным соучастником культурного ландшафта. Таким образом, процесс культурной адаптации превращается в сложную интерактивную систему взаимовлияния и взаимопроникновения, где знание формируется не извне, а через глубоко персонализированный опыт включенного переживания. В данном контексте образовательный процесс трансформируется в многоуровневую интерактивную коммуникативную систему, где ключевым механизмом выступает диалогическое взаимопроникновение культурных пространств. Межкультурная коммуникация раскрывается не как механический обмен информацией, а как сложный когнитивный конструкт, который перманентно реструктурирует познавательные стратегии участников. Каждый акт коммуникативного взаимодействия становится уникальной лабораторией смолообразования, где формируются нелинейные траектории культурного диалога.

Таким образом, социально-культурная парадигма образования представляет собой стратегический ориентир развития современной образовательной системы, обеспечивающий подготовку компетентных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной и мультикультурной среде. Межкультурная компетенция – это комплексная способность личности эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, преодолевая коммуникативные барьеры через глубокое эмоционально-личностное включение, эмпатию и готовность к адаптации. Формирование межкультурной компетенции – длительный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. На современном этапе трансформация образовательных парадигм создает благоприятные условия для формирования поликультурной личности, способной продуктивно взаимодействовать в глобальном мире. Ключевые тренды развития межкультурной компетентности демонстрируют устойчивую тенденцию к расширению и углублению содержательных и методологических оснований поликультурного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching. Blaine, Wash., USA: Second Language Publications, 1982. – 693 p.
2. Hirsh E.D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton Mifflin, 1988. – 586 p.
3. Акопов С.В. Человек многомерный: транснациональная модель идентификации с макрополитическими сообществами (метатеоретический анализ). СПб.: Алетейя, 2015. – 195 с.
4. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.02; 10.02.19. М., 1997. – 47 с.
5. Будучев В.А. Транснациональность национальной идентичности: чужой и свой вне национальных границ // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своем и родном. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции (19–21 апреля 2019 г.), Орёл, Российская Федерация – Комрат, АТО Гагаузия, Республика Молдова. Модуль-К, 2019. – С. 5–10.

6. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: СОЮЗ, 2001. – 291 с.
8. Конецкая В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий // Великобритания: лингвострановедческий словарь / А.Р.У. Рум, Л.В. Колесников, Г.А. Пасечник; под ред. Е.Ф. Рогова. М., 1980. – Приложение. – С. 463–466.
9. Стрельцов Ю.А. Межличностное взаимодействие как социокультурный феномен // Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации.: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (ноябрь 2001 г.) / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2001. – С. 132–139.
10. Таратухина Ю.В. Теория межкультурной коммуникации. М.: Юрайт, 2016. – 294 с.
11. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1993. – 122 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – 251 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ИНДИИ 2020 И ЕЕ РОЛЬ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАВНОГО ДОСТУПА К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ВСЕХ СТУДЕНТОВ

NATIONAL EDUCATION POLICY OF INDIA 2020 AND ITS ROLE IN ENSURING EQUAL ACCESS TO QUALITY EDUCATION FOR ALL STUDENTS

V. Stepanov
N. Stepanova

Summary: This study analyzes the key principles and mechanisms of the National Education Policy of India 2020 in the context of ensuring equal access to quality higher education. The study aims to identify fundamental approaches to overcoming educational inequality and creating an inclusive higher education system for all social groups. The methodological basis of the work is based on a comprehensive analysis of educational policy documents and scientific literature on the issues of social equality in education. Particular attention is paid to the study of strategies for supporting socially and economically disadvantaged groups of the population, including scheduled castes, scheduled tribes and other marginalized communities. The analysis identified the main areas of reforming the higher education system, including expanding public funding, developing scholarship programs, creating high-quality educational institutions in remote regions, and ensuring linguistic diversity in the educational process. The results of the study demonstrate the significant potential of the Indian experience for modernizing the educational systems of other countries, in particular Russia, where issues of ensuring equal access to quality education remain relevant in the context of socio-economic differentiation of society.

Keywords: India, National Education Policy 2020, universities, students, ensuring equal access, quality education.

Степанов Виктор Иванович

кандидат педагогических наук, ректор, Алтайский
экономико-юридический институт
rector@aeli.altai.ru

Степанова Наталья Викторовна

кандидат технических наук, старший научный
сотрудник, АО НПФ «Информационные и сетевые
технологии»
natalia0410@rambler.ru

Аннотация: Данное исследование анализирует ключевые принципы и механизмы Национальной образовательной политики Индии 2020 года в контексте обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию. Исследование направлено на выявление фундаментальных подходов к преодолению образовательного неравенства и созданию инклюзивной системы высшего образования для всех социальных групп. Методологическая основа работы базируется на комплексном анализе документов образовательной политики и научной литературы по проблематике социального равенства в образовании. Особое внимание уделяется изучению стратегий поддержки социально и экономически неблагополучных групп населения, включая зарегистрированные касты, зарегистрированные племена и другие маргинализованные сообщества. В ходе анализа выявлены основные направления реформирования системы высшего образования, включающие расширение государственного финансирования, развитие стипендиальных программ, создание качественных образовательных учреждений в отдаленных регионах и обеспечение языкового многообразия в образовательном процессе. Результаты исследования демонстрируют значительный потенциал индийского опыта для модернизации образовательных систем других стран, в частности России, где вопросы обеспечения равного доступа к качественному образованию остаются актуальными в условиях социально-экономической дифференциации общества.

Ключевые слова: Индия, национальная образовательная политика 2020, вузы, студенты, обеспечение равного доступа, качественное образование.

Получение качественного высшего образования открывает широкие возможности, которые могут вывести как отдельных людей, так и сообщество из порочного круга неблагополучия. По этой причине обеспечение возможностей получения качественного высшего образования для всех людей должно быть одним из самых приоритетных направлений. Национальная образовательная политика 2020 в Индии предусматривает обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех студентов, с особым акцентом на социально и экономически неблагополучные группы (Socially and Economically Disadvantaged Groups, SEDGs). Динамика, а также многие из причин исключения SEDGs из системы образования являются общими для всех

секторов школьного и высшего образования. Поэтому подход к обеспечению равенства и инклюзии должен быть общим для школьного и высшего образования. Существуют определенные аспекты исключения, которые особенно характерны для высшего образования. Эти проблемы должны решаться конкретно, они включают отсутствие знаний о возможностях получения высшего образования, процессах приема, языковых барьерах, существовании механизмов поддержки студентов. С этой целью дополнительные действия, специфичные для высшего образования, должны быть приняты всеми правительствами штатов и вузами. Шаги, которые должны предпринять правительства штатов:

- выделение необходимых государственных средств для обучения SEDGs;
- установление четких целевых показателей для повышения GER для SEDGs;
- соблюдать гендерный баланс при приеме в вузы;
- расширение доступа путем создания большего количества высококачественных вузов в перспективных районах и зонах специального образования, где проживает большое количество SEDGs;
- развитие и поддержка высококачественных вузов, преподающих на местных/индийских языках или билингвально;
- предоставление значительной финансовой помощи и стипендий SEDGs как в государственных, так и в частных вузах;
- проведение информационных программ о возможностях получения высшего образования и стипендиях среди SEDGs;
- разработка и поддержка технологических инструментов для повышения эффективности участия и результатов обучения [1, с.34].

Шаги, которые должны предпринять все вузы:

- снизить альтернативные издержки и плату за получение высшего образования;
- предоставлять финансовую помощь и стипендии студентам из социально и экономически неблагополучных семей;
- проводить информационно-разъяснительную работу о возможностях получения высшего образования и стипендий;
- сделать процессы приема более инклюзивными;
- подготовить более инклюзивную учебную программу;
- повысить потенциал программ высшего образования в плане трудоустройства;
- разработать дополнительные курсы для получения степени на индийских языках и на двух языках;
- обеспечить доступность всех зданий и сооружений для инвалидов колясок и удобства для инвалидов;
- разработать промежуточные курсы для учащихся из неблагополучных семей;
- обеспечить социальную, эмоциональную, академическую поддержку и наставничество для всех таких студентов посредством соответствующих программ консультирования и наставничества;
- обеспечить информирование преподавателей, консультантов и студентов о проблеме гендерной идентичности и ее включение во все аспекты деятельности вуза;
- строго соблюдать все правила по недопущению дискриминации и притеснений;
- разработать планы институционального развития, содержащие конкретные планы действий по увеличению участия со стороны SEDGs, включая, но не ограничиваясь вышеуказанными пунктами [1, с.35].

NEP 2020 стремится к достижению этой цели путем принятия инновационных решений, направленных на повышение доступности [2, с.25].

Категория социально и экономически депривированных групп населения характеризуется многомерной структурой, охватывающей различные аспекты социальной стратификации современного общества. Гендерный компонент данной классификации акцентирует внимание на положении женщин и представителей трансгендерного сообщества, которые сталкиваются с системными барьерами в доступе к образовательным ресурсам. Социокультурное измерение неблагополучия проявляется через принадлежность к исторически маргинализированным кастовым и племенным сообществам, а также религиозным и этническим меньшинствам, чье социальное положение определяется традиционными иерархическими структурами общества. Территориальный фактор играет существенную роль в формировании образовательного неравенства, поскольку жители сельских поселений и малых городов испытывают ограниченный доступ к качественным образовательным услугам по сравнению с населением крупных урбанизированных центров. Физические ограничения здоровья создают дополнительные препятствия для получения образования, требуя специализированной инфраструктуры и адаптированных образовательных программ. Экономическое измерение депривации охватывает широкий спектр уязвимых социальных групп, включая мигрирующие сообщества, домохозяйства с критически низким уровнем доходов, несовершеннолетних, находящихся в экстремальных жизненных обстоятельствах. Особую категорию составляют дети, пострадавшие от различных форм эксплуатации и торговли людьми, а также социальные сироты и представители городской бедноты, вынужденные заниматься попрошайничеством для выживания [1, с.36].

Индия предприняла серьезные усилия для обеспечения социальной справедливости во всех секторах, включая образование. Для разработки политики равенства необходимо было установить критерии для выявления обездоленных, чтобы разработать целевые программы. В 1951 году Конституция Индии признала зарегистрированные касты (scheduled castes, SCs) и зарегистрированные племена (scheduled tribes, STs) в качестве двух наиболее отсталых групп и гарантировало 15% резервирование при поступлении в высшие учебные заведения и на работу для зарегистрированных каст и 7,5% для зарегистрированных племен. В 1987 году дополнительная квота в 27% была распространена на другие отсталые классы (other backward classes, OBCs) при приеме на работу и в высшие учебные заведения. Закон о внесении поправок в Конституцию 2019 года расширил квоту в размере 10% для экономически слабых слоев населения (economically weaker sections, EWS) в рамках общей кате-

гории. В совокупности резервирование и квотирование мест охватывает почти 59,5% приема в высшие учебные заведения Индии. Правительства некоторых штатов применяют системы квот при приеме в высшие учебные заведения, которые превышают этот уровень. Кроме того, обездоленным группам населения, особенно представителям зарегистрированных каст и зарегистрированных племен, предоставляется общежитие в университетах. Некоторые университеты и колледжи имеют отдельные общежития для обездоленных. Поскольку зарегистрированные племена живут в отдаленных сельских районах, центральное правительство учредило университеты для племен в некоторых штатах для развития их образования. Однако, рыночный процесс способствовал увеличению региональных различий в распределении высших учебных заведений и численности учащихся в Индии. Этот процесс привел к увеличению неравенства между городом и деревней. Частный сектор создает учебные заведения в городских и пригородных районах, которые могут привлечь большее количество платных студентов, что приводит к увеличению разрыва между городом и деревней. Рыночный процесс увеличивает региональное неравенство, несмотря на государственную политику по сокращению регионального неравенства путем создания новых государственных учреждений в сельской местности [6, с. 6].

Социальное неравенство в Индии в доступе к высшему образованию продолжает сохраняться, хотя от массовизации выиграли все слои населения. В 2019–2020 годах валовой коэффициент охвата высшим образованием (Gross Enrolment Ratio, GER) в Индии составлял 27,1%, что рассчитано для возрастной группы 18–23 года. Для зарегистрированных каст этот показатель составил 23,4%, а для зарегистрированных племен - 18,0%. В 2018–2019 годах GER на уровне страны составил 26,3%, а для зарегистрированных каст 23%, а для зарегистрированных племен - 17,2%. В 2015–2016 году показатель GER на уровне Индии составлял 24,5%. В то время как для зарегистрированных каст этот показатель составлял 19,9%, а для зарегистрированных племен - 14,2% [6, с. 5].

Именно доступ к качественному высшему образованию создает новые возможности гражданам из разных социальных слоев, прежде всего, из числа зарегистрированных каст и зарегистрированных племен [4, с. 144].

Следовательно, можно отметить, что хотя диспропорции в зачислении сохраняются, однако имеются признаки увеличения GER для представителей зарегистрированных каст и зарегистрированных племен. Если со стороны правительства будет обеспечена универсализация школьного образования и финансовая поддержка социально и экономически неблагополучным группам населения, то это поможет увеличить валовой коэффициент охвата высшим образованием [5, с. 5].

Частные высшие учебные заведения также играют все более важную роль в Индии. Это помогает расширить доступ к высшему образованию и обеспечить качественное образование по доступной цене

Гендерное неравенство в высшем образовании Индии сокращается. В большинстве развитых стран GER женщин превосходит GER мужчин. Индия еще не достигла этой стадии, хотя в некоторых штатах уровень валового коэффициента охвата высшим образованием женщин выше, чем у мужчин. Различия в GER между полами самые низкие среди студентов общей категории. В 2018–2019 годах валовой коэффициент охвата высшим образованием женщин общей категории был почти на 60% выше, чем GER женщин из зарегистрированных племен, на 13% выше, чем валовой коэффициент охвата высшим образованием женщин из зарегистрированных каст [3, с.36].

Анализ показателей гендерного паритета в сфере высшего образования Индии демонстрирует существенную динамику изменений за последние годы. В период 2019–2020 учебного года общенациональный коэффициент гендерного равенства достиг отметки 1,01, что свидетельствует о достижении практически полного баланса между мужским и женским участием в высшем образовании. Данный показатель означает, что на каждые сто студентов мужского пола приходится сто одна студентка. Особенно примечательными являются результаты среди представителей зарегистрированных каст, где коэффициент составил 1,05, что указывает на превышение женского участия над мужским в соотношении 105 к 100. Напротив, среди зарегистрированных племенных сообществ сохраняется некоторое отставание женского участия с показателем 0,97, что соответствует 97 женщинам на каждые 100 мужчин в системе высшего образования. Сравнительный анализ с данными 2015–2016 академического года выявляет значительный прогресс в достижении гендерного равенства. Тогда общий показатель паритета составлял лишь 0,92, среди зарегистрированных каст – 0,91, а наиболее низкие значения наблюдались среди племенных сообществ с коэффициентом 0,83. Такая положительная тенденция отражает эффективность образовательных инициатив, направленных на преодоление гендерного неравенства в высшем образовании [6, с.8].

Нужно отметить, что хотя традиционно женщины отставали от мужчин в плане поступления в высшие учебные заведения, эта тенденция начала меняться среди всех социальных групп, особенно хорошо этот прогресс виден на примере зарегистрированных каст.

Экономическое неравенство в доступе к высшему образованию остается неизменно высоким. Большая часть детей из групп с высоким уровнем дохода посту-

пает в высшие учебные заведения, в то время как среди детей из групп с низким уровнем дохода этот показатель низок. Неравенство в доступе между группами с высоким и низким уровнями доходов значительно увеличилось, это можно объяснить доминированием частных учреждений в ускорении темпов роста числа учащихся. Рыночный процесс систематически исключает бедные слои населения из числа поступающих в высшие учебные заведения. Политика, направленная на социально и экономически неблагополучные группы населения в виде систем поддержки студентов, становится необходимым условием для продвижения к более инклюзивному высшему образованию в Индии. Еще одним источником отчуждения в Индии является средство обучения. Английский язык считается языком элиты и является наиболее предпочтительным языком в университетах. Доля учащихся, изучающих английский язык как средство обучения, увеличивается в частных не субсидируемых школах, в то время как в государственных школах она остается незначительной. Таким образом, доля учащихся частных школ с английским языком обучения в наборе в высшие учебные заведения непропорционально высока. В результате многие студенты из неблагополучных групп населения не показывают хороших результатов в учебе даже в элитных учебных заведениях. Ограниченный культурный капитал, который студенты приносят с собой, недостаточное владение

английским языком и слабая подготовка к колледжу – вот те факторы, которые влияют на их академическую и социальную интеграцию. В отсутствии политики поддержки академической интеграции неблагополучные студенты сталкиваются с высоким уровнем отсева, более низким уровнем академической успешности и плохими результатами обучения [3, с. 36].

Нужно отметить, что зарегистрированные касты составляют 15% населения страны, а зарегистрированные племена - 7,5% [7, с.24] населения Индии. Выполнение NEP 2020 позволит усилить экономики общества и развитие всех штатов Республики Индия.

Выводы

Таким образом, Национальная образовательная политики 2020 предусматривает дальнейшие инициативы по развитию справедливого и инклюзивного образования для социально и экономически неблагополучных групп населения Индии путем улучшения школьного образования. усиления финансовой поддержки, предоставления стипендий и бесплатных мест для обучения как в государственных, так и в частных вузах.

Также эти рекомендации можно использовать при разработке новой модели российского высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. National Education Policy 2020. Ministry of Human Resource Development. // Government of India. – 2020. – 65 p.
2. Степанов В.И., Степанова Н.В. Национальная образовательная политика 2020 и ее роль в развитии государственного и частного высшего образования в Индии // Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 22–28.
3. Varghese N.V. Directions of Change in Higher Education in India: From Massification to Universalization // Changing Higher Education in India. Edited by Saumen Chattopadhyay, Simon Marginson and N.V. Varghese 2022. P. 23–46. URL.: <https://www.researchgate.net/publication/359023711> (дата обращения 12.08.2025).
4. Шкунов В.Н., Радченко Л.Р. Новая образовательная политика в Республике Индия и ее влияние на высшее образование / В книге: Интеграция, эволюция, модернизация: пути развития науки и образования. Аданов К.Б., Аубакирова К.Ф., Габдурахманова Э.Ф., Досова Л.А., Дуанбекова Г.Б., Карпинец И.Ю., Кириллова А.В., Коробов Н.А., Котова Е.Г., Купрейчук Н.В., Лукина С.М., Маринченко А.Д., Медиева С.Х., Мустафаев Н.Г., Нужина И.П., Ольховский М.В., Палагина А.О., Петровская М.В., Платенкин А.В., Плужников А.А. и др. Монография. Уфа, 2024. С. 215.
5. Betsurmth C.G, Chidambaram S.B. National Education Policy 2020, India: A planned change management requisite for higher education institutions // Journal of Infrastructure, Policy, and Development. – 2024. –Vol. 8. Issue 9. – P. 7. DOI: <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i9.3020>.
6. Higher Education Profile 2019–20. New Delhi, 2021. P. iii. URL.: https://www.researchgate.net/publication/354583622_Higher_Education_Profile_2019-20 (дата обращения 12.08.2025).
7. Джанкар В., Джонстоун К. Приватизация и неравный доступ к образованию в Индии // Международное высшее образование. Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США). 2021. № 106. С. 39. URL: <https://ihe.hse.ru/article/view/12597/12895> (дата обращения 12.08.2025).

© Степанов Виктор Иванович (rector@aeli.altai.ru), Степанова Наталья Викторовна (natalia0410@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Танцура Татьяна Анатольевна

Доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ,
(г. Москва)
ttancyura@yandex.ru

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDEPENDENCE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

T. Tantsura

Summary: The article deals with the aspects of developing students' independence in the process of teaching a foreign language. Educational independence is considered as the ability of a student to organize educational activities. The use of project-based learning contributes to the development of students' educational independence. The implementation of the project determines the activity organization planning. The author draws attention to the change in the role of the teacher in the process of implementing the project-based learning, who acts as a curator, providing support, and provokes independent activity on the part of students. The use of project-based learning in the process of teaching a foreign language helps to develop the educational independence of students, which is confirmed by the results of students' achievements in the discipline.

Keywords: independence, lifelong learning, critical thinking, contextual approach, project-based learning, self-organization, self-control, self-assessment.

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты развития самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку. Образовательная самостоятельность рассматривается как способность обучающегося осуществлять организацию учебной деятельности. Внедрение проектной методики способствует развитию образовательной самостоятельности обучающихся. Выполнение проекта обуславливает планирование студентами организации деятельности. Автор обращает внимание на изменение роли преподавателя в процессе реализации проектной методики, который выступает в качестве куратора, оказывающего поддержку, провоцирует проявление самостоятельности со стороны обучающихся. Использование проектной методики в процессе обучения иностранному языку помогает развитию образовательной самостоятельности студентов, что подтверждают результаты достижений студентов по дисциплине.

Ключевые слова: самостоятельность, lifelong learning, критическое мышление, контекстный подход, проектная методика, самоорганизация, самоконтроль, самооценка.

Внедрение цифровых технологий во все сферы экономики привело к изменениям на рынке труда. Востребованными стали специалисты, которые могут свободно пользоваться цифровыми инструментами для продуктивного осуществления профессиональной деятельности и быстро адаптируются к новым реалиям. Способность специалиста к осуществлению самостоятельной или автономной деятельности рассматривается в качестве ключевого ресурса конкурентоспособности на рынке труда. С.М. Абрамов определяет автономность как свойство личности, которое проявляется в личностной самореализации и самоактуализации на основе интеллектуальной независимости индивида и нестандартного мышления [1]. Темп изменений, происходящих в экономике, определяет потребность в специалистах способных к самообразованию в течение всей профессиональной деятельности. Концепция непрерывного образования нацелена на изменение взглядов человека, когда стремление к самосовершенствованию, самообразование рассматриваются как образ жизни. Представленные факты обуславливают актуальность исследования, поскольку развитие образовательной самостоятельности у студентов провоцирует формирование устойчивой

автономности будущего специалиста.

Целью исследования является выявление наиболее эффективных способов формирования и развития самостоятельности у студентов на основе практических аспектов обучения иностранному языку. Достижение данной цели обуславливает реализацию следующих задач:

- представление анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме формирования и развития самостоятельности у студентов вуза;
- определение сущностного содержания понятия «самостоятельность» в аспекте обучения студентов высшей школы;
- анализ практического применения проектной методики в аспекте развития самостоятельности студентов.

Научная новизна заключается в возможности применения стратегий автономной деятельности в процессе работы студентов над проектом для развития их образовательной самостоятельности.

Теоретическая значимость заключается в пред-

ставлении на основе современной научной литературы обобщения по проблеме формирования и развития самостоятельности у студентов вуза, а также в определении основных направлений развития по данному аспекту.

Практическая значимость заключается в представлении практического внедрения проектной методики и ее поэтапной реализации в процессе обучения иностранному языку с учетом развития самостоятельности студентов.

Самостоятельность в аспекте «lifelong learning» базируется на активном участии человека в процессе самостоятельного образования с целью адаптации к новым условиям профессиональной среды [2]. С. Деббарма и П.К. Шивам, анализируя проведенные исследования относительно реализации концепции «lifelong learning», отмечают воздействие процесса непрерывного обучения на когнитивное развитие личности. Овладение новыми знаниями и навыками способствует проявлению когнитивной гибкости, что позволяет обучающимся мыслить креативно и быстро принимать решения в нестандартных ситуациях. Необходимость анализировать, осуществлять оценку и отбор новой информации способствует развитию памяти и навыков критического мышления, которые оказывают воздействие на изменение самосознания личности [3].

Развитие самостоятельности у современных студентов обуславливает развитие познавательных способностей, критического мышления, творческой активности, навыков самостоятельного поиска и анализа информации, что непосредственно связано с процессами самосовершенствования и самореализации интеллектуальных способностей. Творческая активность, по мнению С.В. Хаснутдиновой, Н.Л. Зигашиной, О.Г. Евграфовой, базируется на творческом осмыслении знаний, осуществлении самостоятельного поиска решения проблемы, что провоцирует возникновение познавательного интереса и, как следствие, проявления студентами самостоятельности [4].

Е.П. Матченко, исследуя проблемы формирования образовательной самостоятельности, определяет модель, которой необходимо следовать обучающимся при выполнении самостоятельной работы. Автором отмечается, что формирование навыка образовательной самостоятельности предусматривает развитие ответственности обучающегося за организацию самостоятельного процесса обучения и эффективность самостоятельного освоения аспектов дисциплины. Несмотря на автономность данного вида деятельности, участие педагога сохраняется и проявляется в предоставлении своевременной обратной связи и регулярной поддержки [5].

Особое внимание в развитии самостоятельности уделяется самостоятельной работе студентов. В.С. Елагина

и Е.Ю. Немудрая рассматривают механизмы и технологии рефлексии, применение которых при выполнении самостоятельной работы направлено на развитие самоанализа выполняемой деятельности, оценке действий, что позволяет студентам самостоятельно определять стратегию выполнения конкретных этапов работы для выполнения практических заданий. Применение рефлексивных технологий при выполнении заданий для самостоятельной работы позволяет посредством проявления самостоятельной творческой активности осмыслить личный опыт, оценить критически результаты своей деятельности, определить степень овладения новыми знаниями [6]. Оценка и контроль учебной деятельности непосредственно связаны с активной самостоятельностью студентов, реализация которой связана с добровольным выбором и определением обучающимся выполнения определенных действий. Проявление активной самостоятельности предполагает выполнение студентом спланированной деятельности при осуществлении самоконтроля, при этом обучающиеся самостоятельно овладевают новым знанием.

Степень усвоения знаний, проявление учебной активности и познавательной самостоятельности студентами в процессе обучения напрямую соотносятся с качеством образовательного процесса. Самостоятельная работа, как указывает Н.Б. Федосова, представляет высшую форму учебной деятельности, которая сопряжена с формой самообразования, когда надлежащим образом организация учебной деятельности на занятии обуславливает ее развитие и расширение в рамках внеаудиторной самостоятельной работы [7, с. 119]. Преподавателю необходимо определить методы и подходы для организации учебной деятельности, которые будут способствовать формированию способности студентов к самостоятельной деятельности. Регулярное внедрение определенных приемов и методов для выполнения учебных заданий способствует овладению стратегиями выполнения действий, что приводит к позитивным изменениям проявления самостоятельности.

Изучение иностранного языка в наибольшей степени сопряжено с проявлением образовательной самостоятельности, поскольку самостоятельная деятельность студента помогает перейти от репродуктивного мышления к продуктивному и, как следствие, к самостоятельной речевой коммуникации на иностранном языке. Задачей преподавателя в процессе обучения иностранному языку является организация учебного процесса, в рамках которого взаимодействие преподавателя и студента будет способствовать формированию иноязычных компетенций в профессионально ориентированном контексте на основе стимулирования образовательной самостоятельности студентов.

Развитию образовательной самостоятельности спо-

способствует внедрению проектной методики в процесс обучения иностранному языку. Данная методика позволяет совершенствовать языковые навыки на основе профессионально ориентированного контекста. Основой проектной методики является сочетание развития познавательного интереса к поиску соответствующей информации и формирование умения организации самостоятельной деятельности, направленной на определение наиболее важного информационного содержания, преобразования его с учетом проектного задания и аудитории слушателей. Необходимость смещения фокуса с обучающей деятельности преподавателя на развитие самостоятельной познавательной и творческой активности студента отмечается М.Г. Евдокимовой, рассматривающей проектную методику в качестве образовательной технологии интенсивного обучения, направленной на формирование у студентов способности целеполагания, включающей ценностные ориентиры, потребности, интересы и мотивы обучающихся в процессе профессиональной подготовки в вузе [8].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе ориентировано на личностное развитие обучающихся. Особое внимание уделяется включению в учебный материал информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Опора на профессионально значимый контекст вызывает возникновение познавательного интереса, что влечет проявление самостоятельной активности. Контекстный подход, который был введен А.А. Вербицким, предусматривает преобразование учебно-познавательной деятельности студентов в профессионально ориентированную посредством включения в учебный процесс заданий, направленных на моделирование ситуаций, максимально отражающих аспекты содержания профессиональной деятельности обучающихся. Внедрение контекстного обучения предусматривает создание психолого-педагогических условий, целью которых является развитие образовательной самостоятельности студентов через личностно-смысловое включение обучающихся в смоделированную преподавателем учебную деятельность [9].

Задачей преподавателя является побуждение студентов к творческому мышлению, содействие в планировании и организации поисковой деятельности, осуществление своевременной коррекции направления деятельности, оказание помощи посредством рекомендаций. Роль преподавателя как организатора и управляющего образовательным процессом преобразуется, студентам предоставляется возможность самореализации, осуществления саморегулирования деятельности. Осуществляя организационно-координирующую функцию, преподавателю необходимо содействовать осознанию студентами собственных интересов и потребностей, помогать реализации потенциала каждого студента в командной работе [10].

С целью реализации проблемного метода студенты языковых групп направления подготовки «Юриспруденция» были разделены на мини команды. С учетом тематического содержания курса студентам для выполнения проекта была предложена тема – Intellectual Property Rights Protection in the Internet. Исследовательская работа по проекту направлена не только на анализ правовой ситуации по данному аспекту, но и на определение наиболее проблемных аспектов, а также выработку предложений по усовершенствованию законодательства в данной сфере. Чтобы разграничить направления поиска командам был предложен выбор государства, на основе законодательства, правительственных отчетов которого студентам было необходимо представить содержание проекта.

Поскольку работа над проектом ориентирована на самостоятельную работу студентов, а преподаватель выступает в качестве куратора данной деятельности, на первом занятии обучающиеся были ознакомлены с основными этапами данной учебной деятельности, по завершению которых им необходимо было выполнить определенные задачи:

1. *Planning and organizational phase.* На данном этапе студенты определяют цель их проектной деятельности и задачи, которые им необходимо выполнить по завершению каждого этапа. Студенты предлагают разработанный самостоятельно план работы, осуществляется определение ответственности каждого участника команды за тот вид работы, который возлагается на него командой. Осознание зависимости общего успеха команды от эффективной самоорганизации личной деятельности каждого участника является основой командного взаимодействия. Поскольку в течение этого этапа осуществляется поиск материалов, члены команды определяют сроки мини отчетов по материалам, представляющих наиболее актуальную информацию.
2. *Implementation Phase.* На данном этапе студенты осуществляют синтез информации, преобразуя его в единый логически связанный текст письменной формы отчета по проекту. На этом этапе особое внимание студенты уделяют языковым стратегиям преобразования информации с учетом представления определенной аудитории (осуществляется деление предложений на более простые, по возможности осуществляется замена редко употребляемых или узко специализированных лексических единиц на общеупотребительные или термины активного тематического вокабуляра). Работа с текстом обуславливает устранение различных трудностей его понимания. Поскольку устная презентация сопровождается визуальным сопровождением, в этот же период осуществляется подготовка дизайна и содержания слайдов PowerPoint презентации.

3. *Results Presentation Phase*. На данном этапе студенты представляют финальный отчет по проекту, демонстрируя навыки осуществления иноязычной коммуникации с учетом профессионально ориентированного контекста.
4. *Assessment Phase*. Оценивание работы по проекту осуществляется членами жюри из числа студентов, которым преподаватель раздает карточки с критериями оценивания работы. Используя баллы от 1 до 5 участники жюри оценивают выполнение проекта по следующим критериям: 1) полнота и актуальность представленной информации; 2) логичность изложения материала и доступность его понимания; 3) ценность представленного предложения в конкретной сфере; 4) активность участников команды в представлении устной презентации; 5) креативность дизайна визуального сопровождения.

Использование проектной методики в обучении иностранному языку способствовало развитию образовательной самостоятельности студентов. В процессе выполнения проектной работы студентам необходимо было: самостоятельно определять способ действий; самостоятельно осуществлять поиск и анализ информации соответствующей теме проекта; на основе анализа правовой ситуации самостоятельно формулировать варианты предложений, направленные на разрешение проблемной ситуации; осуществлять оценочную самостоятельность. Проведенное анкетирование 42 студентов, результаты которого представлены на рисунке 1, позволило выявить наиболее продуктивные и проблемные аспекты применения проектной методики для развития образовательной самостоятельности.

Респондентам необходимо было выбрать вариант от-

вета на представленные утверждения:

1. Участие в проектной работе способствует развитию навыка самостоятельной деятельности.
2. Работа над проектом позволяет оценить степень вовлеченности и учебной активности каждого студента.
3. Индивидуальная ответственность каждого участника за успех команды оказывает влияние на эффективность самоорганизации деятельности.
4. Работа над проектом способствует проявлению творческого потенциала.
5. Навыки организация работы в команде помогают планированию самостоятельной деятельности.
6. Роль преподавателя в качестве куратора помогает студентам проявлять самостоятельность.
7. Работа над проектом способствует самостоятельному изучению иностранного языка.
8. Чем больше заданий, направленных на активизацию самостоятельной деятельности, тем выше результаты учебных достижений студентов.
9. Проектная работа развивает умения определения профессионально значимых проблем и их решения.
10. Формулирование вариантов решения проблемы способствует проявлению личностной позиции.

Согласно результатам анкетирования студентами отмечается эффективность применения проектной методики для развития навыка самостоятельной работы (83%) и умения работы с профессиональным контекстом на иностранном языке (62%). Не все студенты связывают возможность проявления самостоятельности с изменением роли преподавателя (26%) и возможностью самостоятельного изучения иностранного языка (33%).

Анализ результатов внедрения проектной методики в процесс обучения иностранному языку позволяет

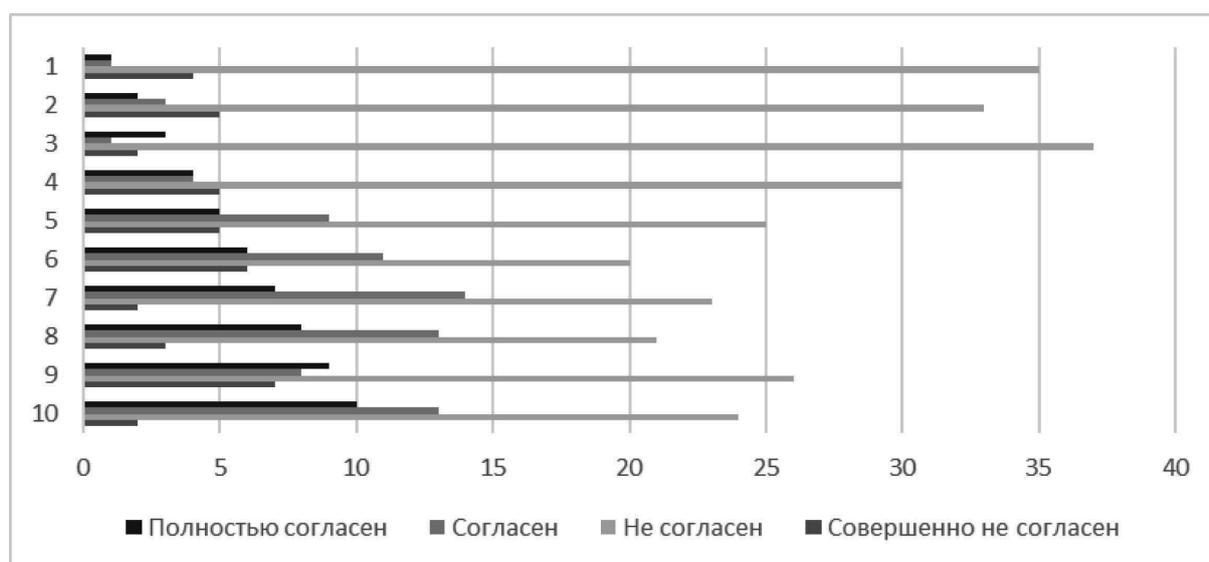


Рис. 1. Распределение ответов анкетирования студентов.

сформулировать следующие выводы:

- организация самостоятельной деятельности студентов в процессе выполнения проектной работы помогает проявлению студентами инициативы и активного отношения к осуществлению самостоятельной учебной деятельности;
- создание преподавателем психолого-педагогических условий с учетом проявления самостоятельной деятельности студентами, организация устойчивой обратной связи эффективно влияют на проявление самостоятельной познавательной активности студентов;
- алгоритм поэтапного выполнения учебных действий помогает студентам принимать решения в мини командах по определению конкретных задач для каждого участника группы, что влияет на проявление самоконтроля и самооценки выпол-

нения конкретной части работы.

В заключении следует отметить, что проектная методика способствует развитию самостоятельности мышления, провоцирует высокий уровень самостоятельной активности студентов, результатом которой является демонстрация знаний иностранного языка на основе профессионально ориентированного контекста. Взаимодействие в команде и распределение ответственности за подготовку конкретной части проектной работы позволяет студентам организовать личную деятельность в соответствии с потребностями всей команды. Роль преподавателя в качестве консультанта формирует чувство уверенности у студентов в своих способностях и навыках, провоцирует проявление творческой самостоятельности. Рост уровня образовательной самостоятельности позитивно влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов С.М. Автономность персонала – важнейший ресурс конкурентоспособности трудового коллектива // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. - 2024. - № 4. - С. 144–153. DOI: 10.24412/2071-6435-2024-4-144-153
2. Mihai O.I. Self-education and lifelong learning // IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences. – 2021 - Vol. VII, Issue 19 – Pp. 142-145. https://www.researchgate.net/publication/351976926_SELF-EDUCATION_AND_LIFELONG_LEARNING
3. Debbarma S., Shivam P.K. Effect of Lifelong Learning among Students and Teachers: A Literature Review // Online International Interdisciplinary Research Journal. – 2024 - Volume-14 - Issue 04 – Pp. 39-47. https://www.researchgate.net/publication/383430783_Effect_of_Lifelong_Learning_among_Students_and_Teachers_A_Literature_Review
4. Хаснутдинова С.В., Зиганшина Н.Л., Евграфова О.Г. Развитие творческой самостоятельности студентов при изучении иностранных языков в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2024—№ 82–2 – С. 239–242.
5. Матченко Е.П. Что есть образовательная самостоятельность? Ключевые элементы образовательной самостоятельности // Научный альманах Центрального Черноземья. - 2022. - № 2–7. - С. 420–424. - EDN: FSTAMX
6. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю. Использование приемов и технологий рефлексии в развитии самостоятельности студентов, будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2022—№ 6–1 – С. 30.
7. Федосова Н.Б. Развитие самостоятельности обучающихся как средство активизации познавательной деятельности // Академическая публицистика. - 2022. - № 10–1. - С. 118–123. - EDN: RESY0J
8. Евдокимова М.Г. Проектная методика обучения иностранному языку как способ формирования профессиональной компетенции // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 67–1. - С. 85–87. - EDN: ZVMTGO
9. Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В., Жербаткина И.Я. Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. – 2023—№2 – С. 118–126.
10. Романенко Н.М., Дятлова Р.И., Учебная автономность студента в контексте неоднозначности понятий «автономия» и «автономность»: методология вопроса // Мир науки, культуры, образования. – 2025—№ 3 (112) – С. 168–171.

© Танцура Татьяна Анатольевна (ttancyra@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Тепликов Олег Владиславович

Аспирант, Российский Новый университет, (г. Москва);

Преподаватель, Российский государственный
университет им. А.Н. Косыгина, (г. Москва)

teplikov-ov@rguk.ru

PEDAGOGICAL MODELING OF A PERSONALIZED EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMPETENCE

O. Teplikov

Summary: The relevance of the study is based on the fact that the intercultural competence of a student is the most important result of university education, a basic indicator of its quality in the context of global trends in the integration of educational space in the modern world, but few researchers consider its formation in the context of a personalized educational environment aimed at revealing the talents and strengths of the student's personality, and thus more focused on the final result in the student's professional activity.

Aim. To reveal the essence of a personalized educational environment and answer the question of how to implement pedagogical modeling of this environment to develop a set of measures that contribute to increasing the level of intercultural competence of students.

Scientific novelty / theoretical and / or practical significance. The original study was conducted, the results of which presented a detailed analysis of the level of formation of intercultural competence of students, before and after the integration of their own set of activities aimed at increasing the level of intercultural competence in a personalized educational environment.

The results of the study demonstrate that the formation of intercultural competence in conjunction with UK-5 and UK-4 of the Federal State Educational Standards should be based on a personalized educational environment in accordance with the individual needs and interests of each student.

Conclusions. The formation of a student's intercultural competence will be effective only when it occurs in a personalized educational environment, considering the student's position, his requests, problems, internal resources, opportunities for self-study, self-development, and the ability to act in complex intercultural situations.

Keywords: personalized educational environment, intercultural competence, intercultural communication, professional activity of students, pedagogical modeling, educational integration.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена тем, что межкультурная компетентность студента является важнейшим результатом университетского образования, базовым показателем его качества в контексте глобальных тенденций интеграции образовательного пространства в современном мире, но мало кто из исследователей рассматривает ее формирование в условиях персонализированной образовательной среды, направленной на раскрытие талантов и сильных сторон личности обучающегося, и тем самым более ориентированной на конечный результат в профессиональной деятельности студента.

Цель. Раскрыть сущность персонализированной образовательной среды, и ответить на вопрос, как преподавателю вуза осуществить педагогическое моделирование данной среды для разработки комплекса мероприятий, способствующих повышению уровня межкультурной компетентности студентов.

Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость. Проведено авторское исследование, по результатам которого представлен детальный анализ уровня сформированности межкультурной компетенции студентов до и после интеграции собственного комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня межкультурной компетенции в условиях персонализированной образовательной среды.

Результаты исследования показывают, что формирование межкультурной компетентности в совокупности с УК-5 и УК-4 ФГОСов должно основываться на персонализированной образовательной среде в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами каждого студента.

Выводы. Формирование межкультурной компетентности студента будет эффективным только тогда, когда оно происходит в условиях персонализированной образовательной среды, учитывает позицию обучающегося, его запросы, проблемы, внутренние ресурсы, возможности самообучения, саморазвития, способность действовать в сложных межкультурных ситуациях.

Ключевые слова: персонализированная образовательная среда, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, профессиональная деятельность студентов, педагогическое моделирование, образовательная интеграция.

Введение

Происходящие в современном мире процессы глобализации, «открытости» общества, образовательной интеграции существенно изменили требования к лич-

ности с точки зрения объема ее профессиональных и межкультурных компетентностей. Сегодня очень остро встает вопрос о новых типах навыков, актуальных для современного мира, наблюдается усиление межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. По

этой причине необходимо, чтобы у современного специалиста был сформирован ряд важных личностных качеств, таких как быстрая обучаемость, умение работать с информацией в компьютерных глобальных сетях, эффективное взаимодействие с коллегами на родном и иностранном языках, умение найти творческий подход в принятии нестандартных решений. Для достижения данной цели потребовалось разработка единых подходов к образованию, общего понимания содержания квалификаций и результатов, появилось понятие компетенций, означающих, что «человек приводит в действие определенную способность или навык и выполняет задачу таким образом, чтобы можно оценить уровень ее выполнения» [18, с. 10]. Данной проблемой в своих исследованиях занимались европейские специалисты: Д. Макклелланд - родоначальник компетентного подхода в бизнесе, Л. Спенсер и С. Спенсер создали словарь из 21 компетенции [26], Д. Ричен и Л. Салганик сформулировали требования к отбору ключевых компетенций будущего специалиста [25]. Российские исследователи И.В. Кузнецова, Е.И., Кудрявцева, О.В. Большакова, О.Н. Кашеева, И.В. Кузнецова, Н.Г. Рукавишникова, И.В. Серафимович, М.Н. Хахунова внесли значительный вклад в методолого-теоретическое обоснование компетентного подхода, считая, что именно с компетентного подхода «возник новый сценарий требования к успешной деятельности (компетенции) – оценка компетенций субъекта» [9; 27]. Была доказана необходимость существования в образовательной практике двух основных групп компетенций: – предметно-специализированных и универсальных. Понятие «универсальные компетенции» (УК) возникло в процессе проектирования федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения (ФГОС), как дополняющее профессиональные компетенции и отражающее единый результат высшего образования. Исследователи пришли к выводу, что в соответствии с новыми образовательными стандартами, основанными на компетентном подходе, «выпускник современного вуза должен овладеть универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, способствующими достижению успехов не только в будущей профессиональной деятельности, но и в жизни в целом» [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования определено восемь универсальных компетенций (УК). Автор данного исследования изучает формирование компетентности в совокупности с УК-5 и УК-4 ФГОСов и применение этих умений в профессиональной деятельности студентов. Как показал анализ исследований, актуальность овладения выпускниками российских вузов межкультурной коммуникацией и межкультурным взаимодействием согласно УК-4 и УК-5 очень высока, но мало кто из исследователей рассматривает их формирование в условиях персонифицированной образовательной среды, направленной

на раскрытие талантов и сильных сторон личности обучающегося, и тем самым более ориентированной на конечный результат в профессиональной деятельности студента. Следовательно, данная проблема является актуальной и определяет цель исследования, которая заключается в ответах на следующие вопросы:

1. Что такое технология «персонифицированная образовательная среда», в чем ее сущность?
2. Как осуществить педагогическое моделирование персонифицированной образовательной среды для выработки профессиональной межкультурной компетентности студентов согласно УК-4 и УК-5?
3. Как формирование межкультурной компетентности согласно УК-4 и УК-5 связано с формируемыми в дальнейшем ОПК и ПК и профессиональной деятельностью студентов после выпуска из вуза?

Персонифицированная образовательная среда, ее сущность

Обновление нормативно-правовых основ в сфере высшего образования вносит существенные изменения в понимание целей образования, в отбор и структурирование содержания и выбор технологий реализации образовательного процесса. Новые стандарты требуют, чтобы содержание образовательных программ стало персонифицированным, а «особое внимание было уделено современным подходам к проектированию педагогического образования, а именно персонификации и открытости воспитательного пространства педагогических вузов» [11].

Проанализировав исследования российских (Каланова Ш.М., Киселев В.М., Куклина Е.Н., Попова О.В., Рябинова Е.Н., Тунгусов Ю.Ф., Тюнников Ю.С., Щукина Н.В.) и зарубежных (Duan M., A Probe, Wang J., Wu L., Milutinovic V., Wang Y., Sun J., Wang S., Nelson-Jones R.) специалистов в области персонификации, автор данного исследования определил, что традиционные методы обучения, основанные на массовом подходе, неэффективны для всех студентов, а персонифицированная образовательная среда всегда опирается на лично ориентированное обучение с учетом способностей и личностных качеств каждого учащегося, что способствует более эффективно овладению выпускниками российских вузов межкультурной коммуникацией согласно УК-4 и УК-5. Феномен персонификации образовательной среды представляет собой важную проблему в современной науке и связан с идеей о том, что «каждый студент имеет уникальные потребности, способности и предпочтения в образовательном процессе» [24], «обучающийся, анализируя собственные потребности и возможности, самостоятельно выбирает, чему, как и когда учиться, преподаватель помогает ему в этом при необходимости» [13], а сам процесс обучения должен раскрывать его таланты и сильные стороны и в тоже время улучшать слабые аспекты

личности. Персонифицированным обучением считается такой личностно-ориентированный процесс обучения, который позволяет постоянно контролировать текущие изменения у студента, «данный процесс направлен на максимальное усвоение знаний, формирование компетенций и развитие личности, которое базируется на стремлении к самоактуализации и саморазвитию» [22; 23; 26]. Важным аспектом в построении концептуальных основ персонифицированного обучения и персонифицированной образовательной среды является тот факт, что «персонификация как способ педагогической деятельности связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования» [5, с. 75; 12, с. 28], которая позволяет шире понять картину мира, поскольку данная картина воспринимается личностью через ее собственную призму познания и самопознания. Большинство подходов к персонифицированному обучению студентов опираются «на концепцию индивидуальности и самостоятельности, основанную на разработке персонального образовательного маршрута обучающегося, где позиция сопровождающего рассматривается как помощь в развитии профессиональных и личностных компетенций» [17]. Однако автор данного исследования считает, что важно рассматривать и позицию самого студента, его запросы, проблемы, внутренние ресурсы и возможности самообучения, самоконтроля, самоопределения, способах получения информации, подчеркивая, что «персонификация, апеллируя к внутренним силам и потенциальным возможностям личности, обеспечивает разностороннее развитие специалиста» [4].

Универсальные компетенции - УК-5 и УК-4 ФГОСов

В рамках ФГОС ВО компетенция понимается, как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [19]. Универсальные компетенции (УК) в высшем образовании отражают эффект интеграции и становятся универсальными, объединяя метапредметный и личностный аспект в своей структуре. Они разделены на три группы: познавательные, регулятивные и коммуникативные. Автора данного исследования интересуют коммуникативные компетенции УК-5 и УК-4 ФГОСов в условиях персонифицированной образовательной среды.

УК-4 бакалавриат: Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном(ых) и иностранном(ых) языке (ах).

Универсальная компетенция УК-4 во ФГОС ВО означает способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия, выбирать на родном и иностранном языках коммуникативно приемлемые стили делового общения, использо-

вать информационно-коммуникационные технологии при поиске необходимой информации, вести деловую переписку.

УК-5 бакалавриат: Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Универсальная компетенция УК-5 означает способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Ее особенности, по мнению автора, включают умение находить и использовать информацию о культурных особенностях и традициях различных сообществ, демонстрировать уважительное отношение к историческому наследию и социокультурным традициям различных народов, а также конструктивно взаимодействовать с людьми с учетом их социокультурных особенностей.

Педагогическое моделирование персонифицированной образовательной среды для выработки профессиональной межкультурной компетентности студентов согласно УК-4 и УК-5

Персонификация в системе высшего образования представляет собой специфическую самоорганизацию студентом своего личностного образовательного пространства, персонифицированный подход «постулирует понимание субъекта обучения как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые формы организации своей жизнедеятельности» [3].

В европейском высшем образовании существует множество успешных примеров реализации персонифицированного подхода к построению содержания образования: 1) Оксфордский Университет (образовательный процесс реализуется в таких формах обучения, как лекции, семинары, тьюториалы и самостоятельная работа); 2) Университет Принстона (программа педагогической подготовки является прикладной программой и направлена на максимальное привлечение студентов в образовательную среду); 3) Университет Агдера, Норвегия (в 2-х годовой магистерской программе студенту необходимо освоить необходимые профессиональные знания, сформировать навыки, необходимые для планирования, осуществления и оценивания образовательного процесса).

В российских вузах персонифицированный подход также имеет успешное применение. В качестве одного из примеров реализации персонифицированного образования можно привести организацию научно-исследовательской работы магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в РГПУ им. А.И. Герцена, где «система научно-исследовательской работы способ-

ствуует включению магистрантов в различные виды деятельности в рамках решения научно-исследовательских задач; предполагает отношения партнерства и сотрудничества; организацию группового взаимодействия, способствует реализации субъектной позиции магистранта» [20].

Автор провел свое собственное исследование по определению уровня межкультурной компетентности среди студентов 1 курса бакалавриата, специальность 18.03.01 «Химическая технология», Институт Химических технологий и промышленной экологии при РГУ им. А.Н. Косыгина, группа ХХ-124, дисциплина «Иностранный язык», 27 человек. Было проведено два исследования - до и после моделирования автором персонифицированной образовательной среды и применения комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня межкультурной компетентности.

Для исследования автором были выбраны следующие методики:

- 1 задание - анкета на выявление нравственных и жизненных позиций студента;
- 2 задание - тест на выявление межкультурных представлений и знаний студентов;
- 3 задание - тестовые задания на знания личности о культурных особенностях собственной и чужой культур,
- 4 задание - задания на эмоциональное отношение студента к ситуациям межкультурного взаимодействия и их участникам.

Автор определил следующие уровни сформированности межкультурной компетентности:

- Высокий уровень (наличие и владение знаниями, как о своей культуре, так и о культуре других народов, интерес к познанию межкультурного разнообразия, умение строить межкультурную коммуникацию);
- Средний уровень (частичное понимание необходимости получения и применения знаний о своем и чужих культурах, неустойчивый интерес студентов к изучению межкультурной коммуникации);
- Низкий уровень (отсутствие заинтересованности во взаимодействии в межкультурном пространстве; непонимание необходимости приобретения

межкультурных знаний, отсутствие навыков коммуникации).

Результаты первого исследования представлены в Таблице 1.

Результаты первого исследования уровня межкультурной компетентности показали, что у студентов преобладал средний уровень сформированности межкультурной компетентности, обучающиеся частично владели знаниями о собственной культуре и истории, а также имели представления о других народах и их традициях. Результаты исследования, представленные выше, позволили автору сделать вывод о том, что для большинства студентов свойственно проявление межкультурной компетентности. Однако, несмотря на открытость к межкультурному взаимодействию, есть студенты, которые демонстрируют недопонимание и, при низком уровне, непонимание межкультурной коммуникации. Проанализировав результаты исследования, автор поставил задачу разработать комплекс мероприятий и смоделировать персонифицированную среду для совершенствования работы по формированию и развитию межкультурной компетентности у студентов, после чего провести повторное исследование по выявлению уровня сформированности межкультурной компетентности у студентов той же группы.

Для разрешения выявленных проблем автор провел педагогическое моделирование персонифицированной образовательной среды для выработки профессиональной межкультурной компетентности студентов согласно УК-4 и УК-5, разработал комплекс мероприятий, которые должны были способствовать повышению уровня межкультурной компетентности:

1. использование смешанных и удаленных методов обучения, например, «карты-меню», в которых «предлагаются различные варианты совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции в различных пропорциях предпочтения: чтения, говорения, письма в зависимости от их интересов, потребностей и способностей» [16];
2. цифровые технологии (веб-квест, кейс-технология, технология BYOD, метод перевернутого класса - flipped classroom technology, e-learning), которые благодаря своей яркости, выразительности и информационной насыщенности, способствуют

Таблица 1.

Уровень сформированности межкультурной компетентности (первое исследование).

Вид задания	Уровень		
	Высокий (кол-во человек)	Средний (кол-во человек)	Низкий (кол-во человек)
1 задание	5 чел.	18 чел.	4 чел.
2 задание	5 чел.	19 чел.	3 чел.
3 задание	3 чел.	22 чел.	2 чел.
4 задание	4 чел.	21 чел.	2 чел.

Таблица 2.

Уровень сформированности межкультурной компетентности после применения комплекса мероприятий.

Вид задания	Уровень		
	Высокий (кол-во человек)	Средний (кол-во человек)	Низкий (кол-во человек)
1 задание	14 чел.	12 чел.	1 чел.
2 задание	15 чел.	12 чел.	0 чел.
3 задание	12 чел.	14 чел.	1 чел.
4 задание	11 чел.	15 чел.	1 чел.

«активизации всех речевых навыков студентов (говорение, аудирование, чтение и письмо)» [1, с. 21; 6, с. 363], «позволяют студентам активно участвовать в самом процессе обучения, не получать готовые знания, а самостоятельно формировать их, работая индивидуально и в группе, аргументировать свою точку зрения, вести дискуссию» [2], «без необходимости значительных инвестиций со стороны учебного заведения помогают учащимся стать более самостоятельными, создают более интерактивную и привлекательную атмосферу обучения» [14, с. 103; 21];

3. 3. принцип совместной деятельности (геймификация, деловые игры), направленные на формирование умения работать в команде, прислушиваться к мнению других;
4. 4. принцип ориентации на реальную жизнь (ролевые игры, проигрывание ситуаций, которые могут встретиться в реальной жизни и профессиональной деятельности студентов) [10, с. 51];
5. 5. принцип «от простого к сложному»: постепенное усложнение использования элементов информационно-коммуникационных технологий, разработки разноуровневых заданий;
6. 6. принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
7. 7. постоянная обратная связь: в рамках этой модели образования преподаватель обеспечивает непрерывную обратную связь, помогая студенту оценить свой прогресс и выявить области для улучшения.

Проведя повторное (второе) исследование среди студентов той же группы после применения комплекса представленных выше мероприятий, автор получил результаты, которые можно увидеть в Таблице 2.

На основе анализа полученных результатов автором были сформулированы следующие выводы. Обучение иностранному языку в вузе в контексте формирования и развития межкультурной компетентности в совокупности с УК-5 и УК-4 ФГОСов должно основываться на персонифицированной образовательной среде в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами каждого студента. Данный подход будет способствовать осознанному пониманию «особенностей своей и чужой

культуры, овладению иностранным языком как средством общения и познания иноязычной культуры» [7], применению этих умений в профессиональной деятельности и будет напрямую связан с формируемыми в дальнейшем ОПК и ПК и профессиональной деятельностью студентов после окончания вуза.

Заключение

Анализ трудов российских и зарубежных ученых, собственное исследование автора показали, что межкультурная компетенция студентов вуза как личностное качество представляет «интеграцию освоенного содержания иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций, проявляясь в готовности решать задачи межкультурной коммуникации на основе толерантности к иноязычной культуре, устойчивого интереса к менталитету ее представителей, направленности на ценности диалогового взаимодействия, осознанности профессионально-личностного смысла межкультурного знания на основании расширяющегося опыта межкультурного образовательного взаимодействия» [15]. Созданное методическое обеспечение формирования межкультурной компетентности в совокупности с УК-5 и УК-4 ФГОСов будет эффективным только тогда, когда оно происходит в условиях персонифицированной образовательной среды, иными словами, учитывает позицию обучающегося, его запросы, проблемы, внутренние ресурсы и возможности самообучения, саморазвития, способность действовать в сложных межкультурных ситуациях. Только в ситуации выбора у студента появляется необходимость перейти от простого отрицания иноязычной культуры к пониманию ее обусловленности системой нормативных ценностей общества. Поэтому персонифицированный характер обучения должен преобладать при формировании межкультурной компетентности студентов, отражаясь и в методическом обеспечении учебного процесса.

Данное исследование может послужить основой для дальнейшего изучения интеграции персонифицированной образовательной среды в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе с целью формирования межкультурной компетенции и ее успешного применения в профессиональной деятельности студента после окончания вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боронихина И.О. Использование технологии веб-квеста при обучении иностранному языку в вузе / И.О. Боронихина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – № 1(34). – С. 21–26. – DOI 10.21777/2500–2112-2021-1-21-26. – EDN FTDHYU.
2. Боронихина И.О., Еремина Н.В., Матвиенко Т.И., Беляева Ю.А. Кейс-технология в преподавании английского языка в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 5–2. – С. 37–42. – DOI 10.37882/2223–2982.2023.5–2.04. – EDN ZSJSWA.
3. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Галкина Татьяна Энгеровна. – Москва, 2011. – 39 с. – EDN QHNLIT.
4. Данилов Д.А. Концептуальные подходы к персонификации подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности / Д. А. Данилов // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 29–35. – EDN PIXRJR.
5. Дьяченко Т.А. Проблема обучения грамматике в курсе дисциплины «Иностранный язык» / Т.А. Дьяченко // Сборник научных трудов академии наук Чеченской Республики и комплексного научно-исследовательского института имени Х.И. Ибрагимова РАН: Посвящается 70-летию известного учёного, видного общественного и государственного деятеля Чеченской Республики Бугаева Абдулы Махмудовича. – Грозный: Академия наук Чеченской Республики, 2018. – С. 751–757. – EDN YTVPBK.
6. Дьяченко Т.А. Риторические стратегии в англоязычных текстах политического дискурса / Т.А. Дьяченко // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 363–367. – EDN VZRKYB.
7. Заславский А.А. Направления развития информационного пространства образовательной организации для повышения эффективности внутреннего управления / А.А. Заславский // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2017. – № 1(39). – С. 76–82. – EDN VZAPTR.
8. Корешникова Ю.Н. Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах / Ю.Н. Корешникова, И.Д. Фрумин, Т.В. Пашенко // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 9. – С. 45–54. – EDN NKYYAR.
9. Кудрявцева Е.И. Компетентность как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента / Е.И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. – 2011. – № 2(42). – С. 140–148. – EDN ODWURD.
10. Педагогические условия взаимодействия критического мышления и педагогического дизайна на примере занятий по английскому языку / А.Р. Ефорова, Ю.А. Шеховская, М.Ю. Крапивина, Е.В. Мелихова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1–2. – С. 51–55. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.1-2.11. – EDN CASAVF.
11. Подымова Л.С. Традиции и инновации в проектировании высшего педагогического образования / Л.С. Подымова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 30–35. – DOI 10.25586/RNU.NET.21.05. P.30. – EDN OCKKKU.
12. Подымова Л.С. Организация персонифицированного образовательного пространства как проблема / Л.С. Подымова, Т.А. Головятенко // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 1. – С. 28–30. – DOI 10.25586/RNU.NET.20.01. P.28. – EDN EKUBLU.
13. Подымова Л.С. Содержание понятия «персонализированное обучение»: к проблеме исследования / Л.С. Подымова, Я.Ю. Полякова, О.В. Чуприянова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С. 78–81. – EDN GLWIPX.
14. Принципы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образования / С.С. Усов, Г.А. Хорохорина, В.В. Томин [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 3–2. – С. 103–107. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.3–2.33. – EDN HBSJAJ.
15. Савельева Н.Х. Аксиологизация процесса формирования межкультурной компетенции / Н.Х. Савельева, Ю.В. Пихтовникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6–2(72). – С. 194–195. – EDN YQAFDV.
16. Сеницына А.И. Особенности организации научно-исследовательской деятельности магистрантов в современном вузе / А.И. Сеницына // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Реализация образовательных программ в образовательной среде вуза: сборник статей по материалам научной конференции, Санкт-Петербург, 05 марта 2014 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, НИИ непрерывного педагогического образования. – Санкт-Петербург: Издательство «Лема», 2014. – С. 140–145. – EDN SCNVLJ.
17. Сороковых Г.В. Персонификация электронной образовательной среды вуза как лингводидактическая проблема / Г.В. Сороковых, Е.М. Вишневская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 6. – С. 878–883. – DOI 10.30853/ped200159. – EDN VZJWDB.
18. Тарханова И.Ю. и др. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под. науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.
19. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) бакалавр). – М., 2009.
20. Шаманова Х.Х., Вишневская Е.М. Интерактивные технологии как средство реализации личностноориентированного подхода в обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62. Ч. 4. С. 244–246
21. Kong S.C., Song Y. An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education // Computers & Education. – 2015. – №. 88. – DOI: 10.1016/j.compedu.2015.06.003.
22. Milutinović V. An exploration of acceptance of innovative computer uses in teaching mathematics among preservice class teachers and mathematics teachers – DOI: 10.2298/ZIP11602339M.

23. Nelson-Jones R. Are there universal human being skills? // *Counselling Psychology Quarterly*. – 2010. – Т. 15. – № 2. – С. 115–119. – DOI: 10.1080/09515070110100947.
 24. Sharma P. *Soft Skills – Personality Development for Life Success*. – New Delhi: BPB Publications, 2018. – 236 с.
 25. Rychen D.S., Salganik L.H. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. – Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2006. – 332 p.
 26. Spencer L.M., McClelland D.C., Spencer S. *Competency assessment methods: history and state of the art*. – Boston: Hay-McBey Research Press, 1994. – 44 p.
 27. Wagenaar R. Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? // *Tuning Journal for Higher Education*. – 2014. – Vol. 1. – № 2. – P. 279–302. – DOI: 10.18543/tjhe-1(2)-2014pp279-302.
 28. Wang Y., Sun J., Wang S. Operation, and management of urban rail transit education reform based on CDIO // *ICTE 2015 – Proceedings of the 5th International Conference on Transportation Engineering*. – 2015.
-

© Тепликов Олег Владиславович (teplikov-ov@rguk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ПОРТРЕТНЫХ ОПИСАНИЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Чан Сяоюе

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный
университет
changxiaoyue0319@163.com

FEATURES OF SEMANTIZATION OF VOCABULARY OF PORTRAIT DESCRIPTIONS IN THE CHINESE AUDIENCE

Chang Xiaoyue

Summary: The article examines the features of semantization of the vocabulary of portrait descriptions in the Chinese audience. It is noted that the portrait description is a dynamic component that manifests itself in the speech of a person as a native speaker, accordingly, when working on vocabulary, it is necessary to consider not only the visual image (appearance, behavior), but also the speech of a person. Using the example of the textbooks «Word» for level A2 and «I love the Russian language» for levels A1 and A2, exercises for studying the vocabulary of portrait description are considered and methods of its semantization are determined. It was revealed that in the methodology of RKI, the effective semantization of new vocabulary are translated and non-translated methods. It is noted that communicative exercises should be offered after the translation of the word, its repeated pronunciation, linguocultural commentary.

Keywords: portrait description, semantization, text, native speaker, appearance, vocabulary.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности семантизации лексики портретных описаний в китайской аудитории. Отмечено, что портретное описание представляет собой динамический компонент, который проявляется в речи человека как носителя языка, соответственно, при работе над лексикой необходимо учитывать не только визуальный образ (внешность, поведение), но и речь человека. На примере учебных пособий «Слово» для уровня А2 и «Я люблю русский язык» для уровня А1 и А2 рассмотрены упражнения по изучению лексики портретного описания и определены способы его семантизации. Выявлено, что в методике РКИ эффективными семантизации новой лексики являются переводной и беспереводной способы. Отмечено, что коммуникативные упражнения необходимо предлагать после перевода слова, его многократного проговаривания, лингвострановедческого комментария.

Ключевые слова: портретное описание, семантизация, текст, носитель языка, внешность, лексика.

В настоящее время значительно возрос интерес китайских студентов к изучению русского языка, что обусловлено продуктивным сотрудничеством между странами, стремлением системы образования к организации культурного обмена. В этой связи становится актуальным применение включения текстов разных жанров в обучение русскому языку как иностранному (далее РКИ) с целью изучения ценного аутентичного материала, культурного наследия русского народа, который позволяет иностранным студентам лучше понять культуру страны, понять русский менталитет и характер через мысли и чувства героев в разных жанрах [2]. Кроме того, повышается уровень знаний социокультурных, лингвистических и экстралингвистических знаний. Однако чтение текста может вызывать некоторые сложности, в частности, при изучении лексики портретного описания персонажа, включающей не только описание внешнего облика, но и поведения, характеристик человека [7].

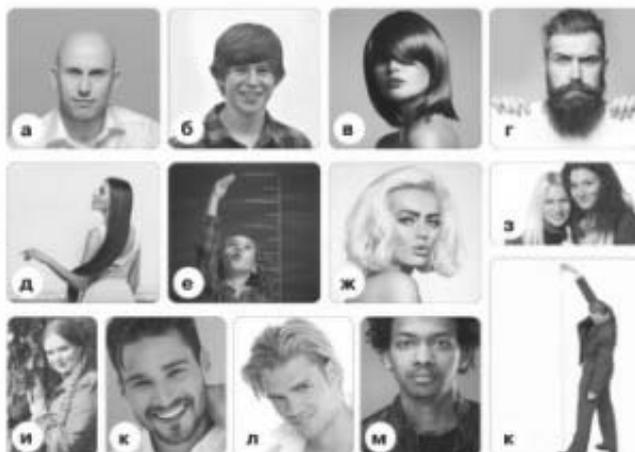
В литературоведении термин «портрет» понимается неоднозначно. Ряд авторов определяют портрет как особый повествовательный жанр, созданный на основе описания героя и взаимодействия с ним. Чаще всего

используется термин «литературный портрет» в рамках разных жанров, но близких к значению «портретное описание» или видение личности человека, его индивидуальности, биографии и деятельности (В.С. Барахов) или внешнего облика (Е. Аксенова) как изображение внешности героя, при этом часто он неотделим от сюжета, описания мыслей, поступков, настроений героев, от обстановки, в которой они живут и действуют.

Так, портретное описание представляет собой динамический компонент, который проявляется в речи человека как носителя языка, соответственно, при работе над лексикой необходимо учитывать не только визуальный образ (внешность, поведение), но и речь человека. Портрет отражает не только характерные для человека возраст, телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз, тем самым формируя образ, но и его личность как внутреннюю сущность, продиктованную социальными условиями, обществом, культурными традициями, индивидуальными устремлениями [5; 6]. При обучении китайских студентов лексики портретного описания особое значение имеют способы семантизации.

1 а) Соедините предложения и фото.

- 1 Он высокий. – к
- 2 Она невысокого роста.
- 3 Он блондин.
- 4 Она блондинка.
- 5 У него тёмная кожа, широкий нос, полные губы.
- 6 Она брюнетка.
- 7 Он рыжий.
- 8 У неё длинные волосы.
- 9 У него прекрасная улыбка.
- 10 Он лысый.
- 11 У него есть усы и борода.
- 12 У одной волосы тёмные и кудрявые, а у другой светлые и прямые.
- 13 У неё длинная русая коса.



1 б) Читайте слова в рамке. Соедините с номерами на картинке.

глаз
губа
кожа
нос



1 в) Дополните таблицу прилагательными в правильной форме.

широкий, голубой, прямой, кудрявый, полный, маленький, худой, узкий, короткий, светлый, рыжий, большой, длинный, тёмный, карие, средний, седой, невысокий, стройный, русский.

Фигура какая?	Рост какой?	Волосы какие?	Нос какой?	Глаза какие?
	невысокий			голубые
			длинный	
худая				
		тёмные		

2 а) Смотрите фотографии. Соедините тексты а-д с фотографиями 1-5.



- а У него есть очки и борода, он лысый, у него карие небольшие глаза.
- б Она красивая молодая женщина, у неё рыжие прямые волосы, у неё нет очков, у неё голубые глаза, она стройная.
- в Она молодая женщина, у неё длинные волосы, тёмные брови, большие глаза.
- г Это пожилой человек, у него длинные прямые волосы, он седой, у него тонкие губы. У него есть борода. Она седая.
- д Он среднего возраста, у него серые глаза, короткие русые волосы, маленькие глаза и тонкие брови.

Рис. 1. Упражнения для изучения лексики портретного описания

10 а) Как выглядели люди в прошлом? Они отличались от нас? Читайте текст. Подчеркните новые слова и посмотрите их в словаре.

Российский учёный Михаил Герасимов придумал способ реконструировать лица исторических персонажей по черепу. Одна из самых известных его реконструкций — Иван Грозный.

Какие черты лица мы видим? Низкий лоб, длинный нос, небольшие глаза, большие губы.

Но некоторые вещи нельзя реконструировать по черепу, например, губы, уши, бороду. Откуда же берут эту информацию? Можно посмотреть на портреты этого человека или других людей той же эпохи. Древние изображения не очень точные, им нельзя полностью доверять, но по ним можно узнать, какая была мода. Мы можем сказать, что у Ивана Грозного были усы и борода, потому что в его время мужчины носили бороду.



В разные времена были разные стандарты красоты. Например, долгое время в России считали, что красивая женщина должна быть большой, высокой и полной. Это было настолько важно, что **об одной московской царице, Марине Мнишек, очень плохо говорили московские жители**, потому что она была невысокого роста и худая. На роль жены царя такая женщина совершенно не подходила. Наоборот, о царице Прасковье, матери императрицы Анны Иоанновны, говорили, что она очень красивая, хотя сейчас женщине с такой полной фигурой рекомендовали бы **заняться спортом и похудеть**.

10 б) Найдите в тексте фразы и впишите слова.

- а По древним изображениям можно узнать, _____.
- б В разные времена были _____ стандарты _____.
- в Девушка с такой фигурой, как _____, не могла быть хорошей женой для царя.
- г Мужчины в прежние _____ носили бороду.
- д Мода _____ сейчас сильно изменилась.
- е Женщине с такой _____ сейчас порекомендовали бы заняться спортом и _____.

10 в) Посмотрите на другие реконструкции Герасимова и скажите, как выглядели люди прошлых веков. А в наше время эти люди выглядят красивыми? Знаете ли вы современных людей, похожих на них?



Софья Палеолог
1455-1503

Великая княгиня
Московская



Ярослав Мудрый
978-1054

Великий князь
Киевский



Тимур (Тамерлан)
1336-1405

тюрко-монгольский
военачальник



Адмирал Ф.Ф. Ушаков
1745-1817

Командующий
российским
флотом



Евдокия Дмитриевна,
1353-1407

Княгиня, жена
Московского князя
Дмитрия Донского

- 1 Как вы считаете, стандарт красоты в прежние века отличался от современного?
- 2 Как вы думаете, каким должен быть мужчина, какой должна быть женщина?
- 3 Опишите идеал красоты в вашей стране.

Рис. 2. Упражнения для изучения лексики портретного описания

6 а) Слушайте диалог. Скажите, что купила Вера в магазине?

6 б) Слушайте и читайте диалог ещё раз, подчеркните правильный вариант.

Продавец: Здравствуйте, я могу вам помочь?

Вера: Здравствуйте, мне нужны пальто или куртка.

П: Какое вы хотите пальто: зимнее или осеннее?

В: Я думаю, зимнее, на улице холодно, а я ещё так легко одета. Посоветуйте, какое лучше.

П: Смотрите, вот хорошее пальто: кожаное, тёплое, длинное.

В: Сколько оно стоит?

П: 18 500 рублей.

В: Спасибо, я думаю, это пальто мне **не по карману/подойдёт**.

П: Посмотрите эту модную куртку. Она **тонкая/толстая**, но очень тёплая. Есть капюшон. Очень удобно.

В: У вас есть другой цвет? Я бы хотела светлую.

П: Да, у нас есть белая, серая и оранжевая куртки. Подходит? Хотите **надеть/примерить**?

В: Да, мне подходит белая, есть **38 размер/рост**? Где можно примерить?

П: **Касса/примерочная** прямо.

В: Спасибо, эта куртка мне **как раз/велика**.

П: К этой куртке подойдут эти перчатки.

В: Ну, ладно, беру, а то на улицу в такой мороз без перчаток не пойдёшь!

П: Проходите на кассу. С вас **8 200 рублей**.



Обратите внимание!

кому? (Д.п.)	не по карману	что? (В.п.)
что? (В.п.)	подходит подошло подойдёт	кому? к чему? (Д.п.)
	примерять/ примерить	что? (В.п.)

6 в) Пишите, правильно (П) или неправильно (Н).

- а) Вере не по карману пальто.
- б) Куртка тонкая и холодная.
- в) Вера предпочитает белый цвет.
- г) Вера стройная девушка.
- д) Куртка подходит для зимы.

Рис. 3. Упражнения для изучения лексики портретного описания

Рассмотрим пособие по лексике и разговорной практике «Слово» предназначено иностранным учащимся, изучающим русский язык в объёме базового и отчасти I сертификационного уровня (А2–В1) [2]. Портретная лексика содержится в разделе «Как Вы выглядите».

Объём лексических единиц: прилагательные – 26 ЛЕ, причастия – 5 ЛЕ.

Что входит в описание: внешность (рост, глаза, волосы, одежда, обувь)

а) Проверьте, знаете ли вы эти слова.

рост

высокий = большой

низкий = маленький, средний

Прочитайте предложения. Ответьте на вопросы. Про-

верьте, знаете ли вы эти слова и выражения. выглядеть (как?)

худой — полный — толстый — симпатичный стройный — сильный

б) Прочитайте диалоги.

в) Дополните диалог.

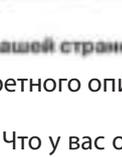
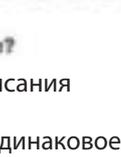
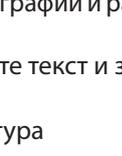
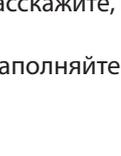
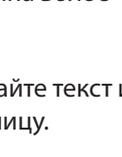
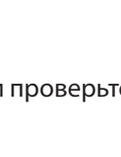
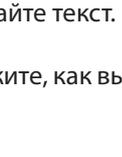
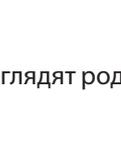
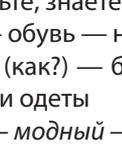
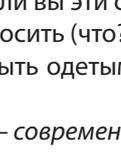
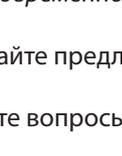
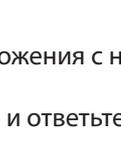
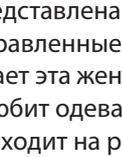
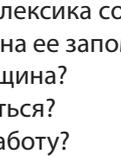
Спросите друг друга, кто с кем познакомился в университете, в Петербурге или ещё где-нибудь. Как выглядят ваши новые знакомые?

Проверьте, знаете ли вы эти слова и словосочетания.
волнистые волосы — седые волосы — карие глаза — нос прямой

б) Прочитайте предложения.

1. У моего друга чёрные глаза и чёрные волосы. Он выглядит как итальянец. 2. У моей подруги светлые воло-

7 Как вы думаете, с какими животными сравнивают эти черты характера?

верный	лиса		
спокойный	заяц		
упрямый	пчела		
трусливый	рыба		
молчаливый	собака		
хитрый	мышь		
неуклюжий	удав		
трудолюбивый	осёл		
смелый	лев		
тихий	медведь		

А с какими животными сравнивают человека в вашей стране?

Рис. 4. Упражнения для изучения лексики портретного описания

сы и серые глаза. Она выглядит как шведка. 3. У этого ребёнка тёмные волнистые волосы и голубые глаза. 4. У девочки длинные чёрные волосы и зелёные глаза. 5. У моей бабушки голубые глаза, прямой нос и седые волосы. Она очень хорошо выглядит. 6. У этого человека серые глаза и тёмные прямые короткие волосы. Он брюнет. 7. У этой девушки большие карие глаза и длинные светлые волосы. Она блондинка. Она прекрасно выглядит.

в) Ответьте на вопросы.

1. Какого роста ваши отец и мать, братья или сёстры?
2. Ваш отец худой или толстый? 3. Ваша мама стройная или полная?
4. Какие у вас глаза, губы, нос? 5. Какие волосы у вашей мамы?
6. Какого цвета глаза у вашей мамы?
7. Какие волосы и какого цвета глаза у вашего отца?

кто? как? выглядит

Вы *прекрасно* выглядите. Ты *отлично* выглядишь. Она *классно* выглядит.

Прочитайте диалоги и ответьте на вопросы.

- а) Прослушайте диалог
- б) Выберите правильное утверждение.
- в) Прослушайте диалог ещё раз и восстановите текст

Далее вводятся лексические единицы:

Кто на кого похож?

Кто с кем похожи?

одинаковый

неодинаковый

похожий, непохожий

одинаковый, разный

Расскажите о своих братьях или сёстрах. Похожие вы

или разные? Что у вас одинаковое, а что разное? Посмотрите на фотографии и расскажите, как выглядят эти люди.

а) Слушайте текст и заполняйте таблицу.

Кто?

Рост и фигура

Цвет и длина волос

Цвет глаз

б) Прочитайте текст и проверьте, правильно ли вы заполнили таблицу.

а) Прочитайте текст.

б) Расскажите, как выглядят родители Джона и его девушка

а) Проверьте, знаете ли вы эти слова.

одежда — обувь — носить (что?) — ходить (в чём?) — быть одетым (как?) — быть одетым (во что?) — он одет, она одета, они одеты

деловой — модный — современный

модно — современно

б) Прочитайте предложения с новыми словами

Прочитайте вопросы и ответьте на них.

Далее представлена лексика со значением одежды и задания, направленные на ее запоминание и усвоения:

Где работает эта женщина?

Как она любит одеваться?

В чём она ходит на работу?

а) Прочитайте и выучите новые слова.

аккуратный — грязный

Вы должны встретиться с человеком, которого раньше никогда не видели. Составьте диалог. Опишите себя и расспросите этого человека, как он выглядит.

Посмотрите на фотографии и расскажите, как выглядят и как одеты эти люди.

Как вы думаете, что значит эта русская пословица?
ПО ОДЁЖКЕ ВСТРЕЧАЮТ, ПО УМУ ПРОВОЖАЮТ.

Анализ данного учебника показывает, что лексика портретного описания имеет ограниченный объем и охватывает лишь несколько аспектов внешности.

Рассмотрим учебное пособие «Я люблю русский язык» для уровня А 1 не содержит лексику портретного описания. В пособии уровня А 2 представлен раздел «Портрет».

Объем лексических единиц: прилагательные: 93 ЛЕ, причастия: 15 ЛЕ

Что описывается:

- внешность (рост, глаза, цвет волос, тип волос, нос, цвет кожи, улыбка, борода, усы, брови, лицо, фигура)
- аксессуары (очки)
- предметы одежды и обуви (вид материала, тип и размер одежды, оценка по критерию красиво/некрасиво, можно/не модно)
- комплименты (оценочная лексика)
- черты характера (личностные, психологические, сравнение с известными персонажами, ассоциативные ряды животное – черта характера)
- сравнение (похожий / непохожий, как у ...).

Основными типами упражнений являются:

1. Соедините предложения и фото / текст и фото.
2. Прочитайте слова / предложения / текст.
3. Сравнение грамматических конструкций типа:
У него есть усы? У него нет усов.
4. Напишите отрицательный ответ, вставьте глагол есть / нет. Задайте вопросы с есть / нет.
5. Сравните внешность: похож / похожий / такие же, как у ... (у известных людей, по аналогии, у однокурсников).
6. Описание внешности известных людей в прошлом + сравнение с современными людьми. Работа с текстом: ответьте на вопросы, сформулируйте ответ.

7. Описание внешнего вида. Вводятся прилагательные, относящиеся к:

- материалу изделия (кожа – кожаный, шерсть – шерстяной и др.)
- сезону (летний-зимний)
- удобству (удобный - неудобный)
- стоимости (дорогой)
- фасону (длинный-узкий – короткий - высокий)
- мужской / женский / детский
- тип одежды (спортивная – домашняя - пляжная).

8. Дополните предложения типа: Он всегда ... элегантную одежду.

9. Прослушайте диалог. Ответьте на вопросы. Подчеркните правильный ответ.

10. Введение лексических единиц, обозначающих черты характера. Подберите описание к картинке. Сравнение с известными персонажами.

Пессимист / оптимист. Найдите правильный ответ. Расскажите, кто Вы?

11. Грамматические конструкции как / будто: продолжите фразу.

12. Сравнение черт характера человека и животного: соотнесите животное и черту характера человека. Сравнение с животными в своей стране.

13. Работа с синонимами / антонимами. Например: Моя подруга очень эмоциональная.

14. Определите характер по описанию / по фото.
В конце раздела дается тест и краткий словарь слов, обозначающих внешность и ее описание.

Анализ способов семантизации лексики в представленных учебных пособиях можно разделить на переводные и беспереводные [1].

С переводным целесообразно отнести:

1. Перевод отдельной лексической единицы, что актуально с абстрактной лексикой, например, красивый, умный.
2. Перевод с пояснением лексического, грамматического материала. К примеру, на начальном уровне целесообразно объяснять род, падеж, указывать глаголы, предлоги и приводить примеры.

Тем не менее стоит отметить, что при чрезмерном использовании данных способов теряется образность языка, не учитывается специфика слова в рамках конкретной ситуации. Кроме того, не учитывается контекст, в рамках которого изучаются и применяются фоновые знания [8]. Еще одним недостатком является низкий уровень запоминания данного слова и последующее его

употребление.

Во второй группе можно отметить следующие:

1. Визуальные методы, позволяющие закрепить новую лексику на зрительном и слуховом уровнях [2]. Мы определили следующие варианты визуализации при семантизации лексики портретного описания:

- существительные → показ предметов, деталей, изображений;
- глаголы → движения, анимации;
- местоимения → передвижения, показ реальных предметов, изображений, анимации;
- прилагательные → показ действий, эмоций, сравнительные изображения.

2. Описание словосочетания, предложения, толкования лексики. Однако данный способ эффективен в том случае, когда обучающиеся уже владеют определенным уровнем лексики и грамматики [4]. Кроме того, повторение знакомой лексики способствует повышению качества усвоения уже изученного материала, а также позволяет рассмотреть лексические единицы в новом контексте.

3. Подбор синонимов / антонимов [6]. Работа с синонимами включает объяснение лексического значения, контекста применения, стилистической принадлежности, а также показа взаимосвязей.

При работе с антонимами важным является не только понимание значения слова, но составление пар, например, белый-черный, худой-полный. Однако следует отметить, что в большей степени запоминаются не отдель-

ные слова, а словосочетания, поскольку они позволяют запоминать особенности лексической сочетаемости.

4. Словообразовательный анализ слова, который может стать основой для понимания слов, их изменения и образования нового понятия посредством тех или иных элементов (приставки, суффиксы и т.д.) [2]. Различение словообразовательных элементов способствует выявлению основного лексического значения, различий в категории рода, тем самым формируется понимание словообразовательной ценности понятия.

5. Подбор родового понятия, позволяющий систематизировать слова по теме в рамках одной лексико-семантической группы. Ярким примером можно считать интеллектуальные карты [8]. Наиболее ярко они представлены в пособии «Я люблю русский язык».

Такой способ актуален не только для обучающихся, которые уже на достаточном уровне владеют русским языком, но и для начального уровня, что позволяет определить не только лексическое значение, но и сочетаемость в контексте. Закрепление портретной лексики целесообразно проводить в форме вопрос-ответ, мини-диалогов, чтения, работы со словарем.

Таким образом, в методике РКИ наиболее системно и обширно в пособии «Я люблю русский язык», где подходами к семантизации лексики стали коммуникативный, функциональный, социокультурный. Следует отметить, что коммуникативные упражнения необходимо предлагать после перевода слова, его многократного проговаривания, лингвострановедческого комментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.П., Абрамова Г.А. Художественный текст в иностранной аудитории: проблемы анализа и интерпретации / В.П. Абрамов, Г.А. Абрамова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 426.
2. Ермаченкова В.С. Слово: пособие по лексике и разговорной практике (электронное издание). 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 212с.
3. Зимарева Ю.Л. Вторушина // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 445–454.
4. Песина С.А. Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления / С.А. Песина.
5. Тесты по русскому языку как иностранному. Уровень А1. Вариант 2. Авторы: Адясова Л.Е., Войтова Н.А., Калистратова А.В., Павлюкова Ю.В., Смирнова Е.Е., Сырова Н.С., Черемисина А.И. Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. – 35 с.
6. Хачирова, Е.М. Антонимия как средство семантизации русской лексики в национальной начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56 (3). С. 233–239.
7. Ху Цзинци Лингводидактические особенности обучения китайских студентов лексико-семантической группе "Внешний облик человека" в русском языке // Kant. 2025. №1 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-osobennosti-obucheniya-kitayskih-studentov-leksiko-semanticheskoy-gruppe-vneshniy-oblik-cheloveka-v-russkom> (дата обращения: 18.06.2025).
8. Шихшалилов М.П., Абдусаламов М.М. Средства и способы семантизации лексики иностранного языка и принципы их использования // МНКО. 2021. №3 (88). С. 265–267.

© Чан Сяоюе (changxiaoyue0319@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАНДАРТЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИАДИЗАЙНЕРОВ В КИТАЕ И РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Чжу Сянчэн

Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, (г. Уфа)
xangcheng.zhu@mail.ru

STANDARDS FOR TRAINING MEDIA DESIGNERS IN CHINA AND RUSSIA IN THE PROCESS OF HISTORICAL DEVELOPMENT

Zhu Xiangcheng

Summary: In the context of global digital transformation and the rapid development of the media industry, the training of qualified media designers is of strategic importance for ensuring the competitiveness of both China and Russia in the international market.

The research goal is a comprehensive analysis and comparative characteristics of the standards of training media designers in China and Russia in the process of their historical development. Achieving this goal involves solving several interrelated tasks, including the identification of key stages and trends in the development of educational standards, the analysis of the regulatory framework governing the training of media designers, the study of the content of educational programs and the teaching methods used, as well as the assessment of the compliance of graduate training with the requirements of the labor market.

The research methodology includes historical and genetic analysis, comparison, systematization, and analysis of the content of educational programs in the field of «Media Design» in leading universities in China and Russia. Particular attention will be paid to the study of the practical component of educational programs, including the organization of internships and project activities.

Based on the results, the following conclusions were formulated: the standards for training media designers in China and Russia have passed a significant path of development, reflecting changes in the technological sphere and the needs of the labor market. In both countries, there is a trend towards the integration of educational programs with the requirements of the industry, the introduction of innovative teaching methods and the development of practical skills of students. Despite the differences in the historical and cultural context, the training systems for media designers in China and Russia have common goals: to ensure high quality education, to form competitive specialists and to meet the needs of the digital economy.

Keywords: media design, China, Russia, professional education, curricula.

Аннотация: В условиях глобальной цифровой трансформации и стремительного развития медиаиндустрии, подготовка квалифицированных медиадизайнеров приобретает стратегическое значение для обеспечения конкурентоспособности как Китая, так и России на международном медиарынке.

Целью настоящего исследования является комплексный анализ и сравнительная характеристика стандартов подготовки медиадизайнеров в Китае и России в процессе их исторического развития. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, включающих выявление ключевых этапов и тенденций в развитии образовательных стандартов, анализ нормативно-правовой базы, регулирующей подготовку медиадизайнеров, изучение содержания образовательных программ и применяемых методик обучения, а также оценку соответствия подготовки выпускников требованиям рынка труда.

Методология исследования включает в себя историко-генетический анализ, сопоставление, систематизация, анализ содержания учебных программ по направлению «Медиадизайн» в ведущих университетах Китая и России. Особое внимание будет уделено изучению практической составляющей образовательных программ, включая организацию стажировок и проектной деятельности.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: стандарты подготовки медиадизайнеров в Китае и России прошли значительный путь развития, отражая изменения в технологической сфере и потребностях рынка труда. В обеих странах наблюдается тенденция к интеграции образовательных программ с требованиями индустрии, внедрению инновационных методик обучения и развитию практических навыков студентов. Несмотря на различия в историческом и культурном контексте, системы подготовки медиадизайнеров в Китае и России имеют общие цели: обеспечение высокого качества образования, формирование конкурентоспособных специалистов и удовлетворение потребностей цифровой экономики.

Ключевые слова: медиадизайн, Китай, Россия, профессиональное образование, учебные программы.

Введение

Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами: медиадизайн, являясь интегративной дисциплиной, сочетающей в себе элементы искусства, дизайна, информационных технологий и коммуникаций, играет ключевую роль в формировании визуальной культуры, контента и интер-

фейсов цифровой среды. Также, динамика изменений в технологической сфере, появление новых цифровых платформ и форматов медиаконтента требуют постоянного обновления и адаптации образовательных программ в сфере медиадизайна.

Сопоставительный анализ стандартов подготовки медиадизайнеров в Китае и России, двух стран с различ-

ным культурным и историческим опытом, дает возможность выявить сильные и слабые стороны существующих образовательных моделей, определить перспективные направления их развития и гармонизации, а также адаптировать лучшие практики для повышения качества подготовки специалистов в области медиадизайна. В частности, согласно статистическим данным Министерства образования Китая, страна активно инвестирует в развитие цифровых технологий и медиаиндустрии, что создает высокий спрос на квалифицированных медиадизайнеров [10, с. 48].

В России, несмотря на наличие сильных традиций в области искусства и графического дизайна, существует потребность в модернизации образовательных программ подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики [6, с. 82]. Таким образом, изучение стандартов подготовки медиадизайнеров в Китае и России в процессе исторического развития представляет собой актуальную и практически значимую задачу, решение которой позволяет повысить качество подготовки специалистов в области медиадизайна и обеспечить конкурентоспособность обеих стран в глобальном медиапространстве.

Согласно данным Министерства образования КНР, количество университетов, предлагающих специальности в области медиадизайна, увеличилось на 40% за последние пять лет [11]. В частности, современные российские исследования показывают, что спрос на медиадизайнеров с навыками UI/UX-дизайна и анимации вырос на 30% за последние три года [5, с. 36].

Таким образом, глобальная трансформация социально-экономических систем, обусловленная развитием цифровых технологий и расширением медиапространства, определяет возрастающую потребность в квалифицированных специалистах в области медиадизайна как в Китае, так и в России.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования были использованы выводы, изложенные в работах таких авторов, как П.В. Агапов, А.А. Петров [1], Е.С. Иванова [2], Н.П. Козлова [3], О.В. Сидорова, Д.И. Васильев [5], А.Г. Тимофеева [6] и др.

Методические аспекты изучаемой темы представлены в исследованиях таких китайских авторов, как Л. Чен [7], Ли Д, Джи Чен [8], Ли Х [9], Ван Дж [13], У И, Чжоу Цюй [14], Л Чжан [15], Чжан С [16], Чжоу Л [17] и др.

Представленное в данной статье исследование базируется на применении комплексной методологии, включающей в себя ряд взаимодополняющих методов, обеспечивающих всесторонний анализ стандартов под-

готовки медиадизайнеров в Китае и России. Историко-генетический анализ позволил проследить эволюцию учебных программ по медиадизайну в обеих странах, выявить ключевые этапы их развития, а также определить факторы, оказавшие влияние на формирование современных образовательных стандартов. Сопоставление учебных планов, образовательных стандартов и используемых педагогических методик в ведущих университетах Китая и России позволит выявить общие черты и специфические различия в подходах к подготовке медиадизайнеров, обусловленные социокультурными, экономическими и политическими особенностями каждой страны.

Систематизация полученных данных позволила сформировать целостную картину о структуре и содержании учебных программ, используемых методах обучения и системе оценки качества подготовки выпускников. Анализ содержания учебных программ будет проводиться с использованием контент-анализа, позволяющего выявить наиболее важные темы, компетенции и навыки, которые формируются у студентов в процессе обучения по направлению «Медиадизайн».

Результаты и обсуждения

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет констатировать, что формирование систем подготовки медиадизайнеров в Китае и России произошло в условиях различных социально-экономических и политических систем, что обусловило специфические особенности развития образовательных стандартов. В Китае развитие медиадизайна как самостоятельной учебной дисциплины началось в период реформ и открытости, когда страна столкнулась с необходимостью модернизации экономики и интеграции в мировое информационное пространство [11]. Китайские вузы готовили специалистов в области медиа в рамках программ по графическому дизайну и изобразительному искусству, однако с развитием цифровых технологий и появлением крупных медиа-платформ, возникла потребность в создании специальных учебных программ подготовки специалистов для работы в цифровой среде [16, с. 92].

Исторически, в России развитие медиадизайна связано с периодом постсоветской трансформации и переходом к рыночной экономике: именно в данный период произошла перестройка системы высшего образования, появились новые образовательные учреждения и учебные программы, ориентированные на подготовку специалистов для работы в сфере медиакоммуникаций [5, с. 36]. Основным фактором развития медиадизайна в России стало развитие информационных технологий и сети Интернет, что привело к увеличению спроса на специалистов, создающих качественный визуальный контент и разрабатывающих интерактивные интерфейсы.

Нормативно-правовое регулирование подготовки медиадизайнеров

В Китае подготовка медиадизайнеров регулируется Министерством образования, которое разрабатывает и утверждает государственные образовательные стандарты, а также определяет требования к аккредитации образовательных учреждений и осуществляет контроль за качеством высшего образования [11].

Важным документом, регулирующим подготовку медиадизайнеров, в Китае является «Каталог специальностей высшего образования», который определяет перечень специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в китайских вузах [12]. В России же подготовка медиадизайнеров осуществляется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО), в котором представлены требования к результатам обучения, структуре образовательных программ и условиям их реализации [4]. На наш взгляд, важным документом, определяющим требования к профессиональной деятельности медиадизайнеров, является профессиональный стандарт «Специалист в области графического дизайна», утвержденный Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации [4].

Структура и содержание учебных программ

Структура и содержание программ по медиадизайну в КНР и РФ имеют общие характеристики и специфические особенности, обусловленные историческими традициями и современными требованиями рынка труда. В Китае учебные программы по медиадизайну включают изучение следующих дисциплин: основы композиции и цветоведения, типографики и верстки, компьютерную графику и анимацию, интерактивного дизайна, веб-дизайна, видеомонтажа, а также основы программирования и мультимедийных технологий [10, с. 47].

В китайской педагогической практике особое внимание уделяется подготовке студентов на реальных проектах в рамках сотрудничества с предприятиями дизайн-индустрии [11]. В России учебные программы по медиадизайну охватывают довольно широкий спектр дисциплин: историю искусств и дизайна, теорию коммуникации, компьютерную графику, веб-дизайн, анимацию, видеопроизводство и интерактивные технологии [1, с. 129].

Одним из аспектов учебных программ является самостоятельная научно-исследовательская работа студентов, направленная на развитие творческого мышления и формирование концептуального подхода к решению дизайнерских задач.

Методы обучения и педагогические технологии

В процессе подготовки медиадизайнеров в Китае и России используются различные методы обучения и педагогические технологии формирования профессиональных компетенций и развитие творческого потенциала у будущих дизайнеров. В китайских вузах, например, широко применяются методы активного обучения: проблемно-ориентированное обучение (Problem-Based Learning), проектное обучение (Project-Based Learning) и case-study [12]. Особое внимание уделяется развитию у студентов навыков работы в команде, умению решать сложные задачи и принимать самостоятельные решения.

В российских вузах, наряду с такими традиционными методами обучения, как лекции и практические занятия, практикуются отдельные интерактивные методы обучения, как мастер-классы, тренинги и деловые игры [13, с. 222].

В китайской педагогической практике одним из элементов учебного процесса является организация стажировок и практик в ведущих медиакомпаниях и дизайн-студиях, что позволяет студентам получить реальный опыт работы и успешно адаптироваться к требованиям рынка труда. В последние годы, в Китае, как и в России, наблюдается тенденция к внедрению цифровых образовательных технологий, таких как онлайн-курсы, электронные учебники и виртуальные лаборатории, что позволяет расширить доступ к образованию в сфере дизайна для разных категорий обучающихся [14, с. 146].

Оценка качества подготовки выпускников и соответствие требованиям рынка труда является еще одним системообразующим элементом системы подготовки медиадизайнеров. В частности, в Китае оценка качества подготовки выпускников осуществляется на основе результатов государственных экзаменов, защиты дипломных проектов и отзывов работодателей [15, с. 45]. При этом ключевым показателем качества профессионального образования в области дизайна является трудоустройство выпускников по специальности и их дальнейший карьерный рост [16, с. 89].

В отличие от китайского опыта, в российских вузах оценка качества подготовки выпускников осуществляется на основе результатов государственной итоговой аттестации, защиты выпускных квалификационных работ и мониторинга трудоустройства выпускников [3, с. 113].

На наш взгляд, основным показателем качества образования является участие студентов в конкурсах и выставках, а также их достижения в профессиональной деятельности. Например, исследования китайских авторов показывают, что рынок труда в обеих странах предъявляет высокие требования к медиадизайнерам, включая владение современными программными средствами, знание основ UX/UI дизайна, умение работать в команде

и способность креативно мыслить [17, с. 57].

Для повышения соответствия подготовки выпускников требованиям рынка труда, необходимо развивать сотрудничество между образовательными учреждениями и предприятиями дизайн-индустрии, а также совершенствовать образовательные программы и методы обучения, проводить регулярный мониторинг потребностей рынка труда.

Исследование стандартов подготовки медиадизайнеров в КНР и РФ позволило выявить общие тенденции и специфические особенности развития образовательных систем в обеих странах: в частности, наблюдается тенденция к интеграции образовательных программ с требованиями индустрии, внедрению инновационных методов обучения и развитию практических навыков студентов. Для повышения качества подготовки выпускников вузов и соответствия требованиям рынка труда, необходимо продолжать совершенствовать образовательные стандарты и программы по направлениям «медиадизайн», развивать сотрудничество между образовательными учреждениями и предприятиями индустрии, а также проводить регулярный мониторинг потребностей рынка труда.

Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Китайская модель подготовки медиадизайнеров характеризуется акцентом на технологическую экспертизу и масштабируемость образовательных программ, что обусловлено стремительным ростом цифровой индустрии в стране. При этом

особое внимание в китайских вузах уделяется развитию навыков работы с новейшими программными обеспечениями и технологиями, такими как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность.

2. В России система подготовки медиадизайнеров исторически опирается на сильную художественную школу и фундаментальное образование в области графики и композиции. Однако в последние годы наблюдается активное заимствование передовых практик из зарубежных стран, в том числе из Китая, в области внедрения онлайн-образования и развития цифровых компетенций.
3. Сопоставительный анализ образовательных программ в Китае и России позволяет констатировать, что обе страны стремятся к гармонизации образовательных стандартов с международными требованиями и развитию академической мобильности студентов и преподавателей. Однако китайская система демонстрирует более высокую степень интеграции с дизайн-индустрией, высокий уровень привлечения практикующих специалистов к преподаванию и организации стажировок студентов в ведущих медиакомпаниях.
4. Можно также констатировать, что подготовка медиадизайнеров в Китае и России находится на этапе динамичного развития и адаптации к вызовам цифровой эпохи. Дальнейшее совершенствование образовательных программ, укрепление двустороннего сотрудничества между вузами двух стран и дизайн-индустрией являются ключевыми факторами обеспечения конкурентоспособности выпускников китайских и российских вузов на глобальном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов П.В., Петров А.А. Современные тенденции в подготовке специалистов медиадизайна в России // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 3. – С. 123–130.
2. Иванова Е.С. Разработка образовательных стандартов в области медиадизайна: отечественный опыт и перспективы // Дизайн. Материалы. Технология. – 2021. – № 2. – С. 56–62.
3. Козлова Н.П. Компетентностный подход в подготовке медиадизайнеров: вызовы и решения. Высшее образование в России. – 2022. – № 5. – С. 112–121.
4. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2023. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 15.05.2025).
5. Сидорова О.В., Васильев Д.И. Интеграция информационных технологий в образовательный процесс подготовки медиадизайнеров. Информационные технологии в образовании. – 2024. – № 1. – С. 34–41.
6. Тимофеева А.Г. Трансформация роли медиадизайнера в условиях цифровой экономики: новые требования к образованию. Экономика образования. – 2025. – № 2. – С. 78–85.
7. Chen L. The Development and Characteristics of Media Design Education in China. Journal of Art & Design. – 2020. – № 12 (4). – pp. 78-85.
8. Li D., Chen J. Application of Project-Based Learning in Media Design Education. Journal of Educational Technology. – 2017. – № 32(2). – pp. 45-56.
9. Li H. Competencies of Media Designers in the Chinese Labor Market. Journal of Art and Design. – 2020. – № 39(4). – pp. 78-89.
10. Li W., Zhang H. Curriculum Reform in Media Design Education: A Case Study of Tsinghua University. International Journal of Education. – 2021. – № 14(1). – С. 45-52.
11. Ministry of Education of the People's Republic of China // Guidelines for Undergraduate Programs in Design Disciplines. Beijing. – 2022. – 202 p.
12. Ministry of Education of the People's Republic of China. Catalogue of Academic Disciplines and Professions. Beijing: Higher Education Press. 2024.

- URL: <http://en.moe.gov.cn/> (access date: 15.05.2025).
13. Wang J. The Impact of Digital Media on Design Education in China // *Studies in Art Education*. – 2023. – № 64(3). – pp. 221-235.
 14. Wu Y., Zhou Q. Globalization and Localization in Media Design Education: A Comparative Study of China and the West // *Journal of Visual Communication*. – 2023. – № 23(2). – pp. 145-160.
 15. Zhang L. Evaluation of the Quality of Training of Media Designers in China. *China Higher Education Research*. – 2019. – № 5. – pp. 45-51.
 16. Zhang X. Innovation and Entrepreneurship in Media Design Education in China // *Higher Education Forum*. – 2019. – № 16(2). – pp. 89-96.
 17. Zhou L. The Integration of Traditional Culture in Media Design Education in China // *Design Issues*. – 2025. – № 41(1). – pp. 56-68.
-

© Чжу Сянчэн (xangcheng.zhu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА МЕДИАПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ¹

Шерман Михаил Исаакович

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ
ВО «Херсонский государственный педагогический
университет», (г. Скадовск)
nextmichael@yandex.ru

INNOVATIVE MEANS OF MEDIA PEDAGOGY AS A FACTOR IN FORMING CIVIC IDENTITY AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES²

M. Sherman

Summary: The article is devoted to the use of innovative means of media pedagogy to form the civic identity of students at pedagogical universities. The definition of the concepts of «innovation», «innovation in education», «innovative means» is considered to identify key concepts. The key aspects of the use of media pedagogy in the educational process are revealed, and an analysis of the definition of the concept of «media pedagogy» by various authors is provided. The main effective innovative means of media pedagogy for the formation of civic identity of students at pedagogical universities are identified, such as digital educational technologies; immersive technologies; social technologies. The developed methodological recommendations for the use of media pedagogical teaching tools to form the civic identity of students at pedagogical universities are presented. The article reveals examples of successful practices aimed at developing social responsibility and active participation in the life of society, conducted in several pedagogical universities. An example of the implementation of a camp for children of participants of the Special Military Operation in the Interfaculty Technoparks of Universal Pedagogical Competencies and Pedagogical Technoparks Quantoriums is given. The advantages and disadvantages of the introduction of media pedagogy for the formation of the civic identity of students at pedagogical universities are analyzed.

Keywords: civic identity, innovative means, media pedagogy, media pedagogical means, students at pedagogical universities.

Аннотация: Статья посвящена применению инновационных средств медиапедагогика с целью формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов. Рассматривается определение понятия «инновации», «инновации в образовании», «инновационные средства» с целью выявления ключевых понятий. Раскрываются ключевые аспекты применения медиапедагогика в образовательном процессе, и приводится анализ определения понятия «медиапедагогика» различных авторов. Выявляются основные эффективные инновационные средства медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов, такие как цифровые образовательные технологии; иммерсивные технологии; социальные технологии. Представлены разработанные методические рекомендации по использованию медиапедагогических средств обучения с целью формированию гражданской идентичности студентов педагогических вузов. Раскрываются примеры успешных практик, нацеленные на развитие социальной ответственности и активного участия в жизни общества, проведенные в ряде педагогических вузов. Приводится пример реализации лагеря для детей участников СВО в Межфакультетских технопарках универсальных педагогических компетенций и Педагогических технопарках кванториумах. Анализируются преимущества и недостатки, внедрения медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, инновационные средства, медиапедагогика, медиапедагогические средства, студенты педагогических вузов.

Современное общество стремительно меняется под воздействием инновационных технологий и глобальных процессов, происходящих в мире. В этих условиях особое внимание уделяется формированию гражданской идентичности современной молодежи, в частности студентов педагогических вузов.

Цель исследования – разработать методические рекомендации с целью внедрения инновационных средств медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов.

Задачи исследования:

— раскрыть определение понятий «инновации»,

¹ Материалы, послужившие основой для написания данной статьи, были получены в процессе выполнения Государственного задания № 073–00036–25–01 «Разработка модели формирования гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации средствами медиапедагогика».

² The materials that served as the basis for writing this article were obtained in the process of fulfilling State Assignment No. 073-00036-25-01 «Development of a model for the formation of the civic identity of future teachers of new regions of the Russian Federation by means of media pedagogy».

«инновации в образовании»;

- сформулировать определение понятия «медиапедагогика»;
- выявить основные эффективные инновационные средства медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов;
- разработать методические рекомендации по использованию медиапедагогических средств обучения с целью формированию гражданской идентичности студентов педагогических вузов;
- привести примеры успешных практик;
- выявить преимущества и недостатки, внедрения медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов.

В исследовательской работе применялись такие методы обучения как анализ научно-педагогической и учебно-психологической литературы, разработка методических материалов, анализ деятельности образовательных организаций.

Гражданская идентичность – это осознание своего места в обществе, активное участие в его жизни и проявление гражданской ответственности [3]. Общество не стоит на месте растет и развивается посредством внедрения инновации. Инновации – это внедрение новшества, способствующее преобразованию, улучшению процессов или продукта деятельности. Инновации в образовании – это внедрение педагогического новшества в образовательный процесс с целью обновления содержания, структуры, методов, форм, технологии, приемов в образовательной деятельности [9]. Инновации в образовании в последнее время набирает обороты и развивается во всех сферах образования, в частности, в высшей школе [6]. Важным инструментом формирования гражданской идентичности являются инновационные средства медиапедагогика, которые позволяют не только передавать знания, но и развивать критическое мышление, эмоциональный интеллект и социальные навыки, необходимые для жизни в социуме.

Медиапедагогика изучает использование медиа- и информационных технологий в образовательном процессе. Она направлена на развитие навыков работы с информацией, критического восприятия контента и умение эффективно взаимодействовать в медиaprостранстве [5]. Данные компетенции являются основополагающими в современном образовательном пространстве, так как мир цифровых технологий шагнул далеко вперед и сейчас необходимы современные учителя, владеющие и внедряющие цифровой образовательный контент в образовательную среду [14].

Определений понятия «медиапедагогика» в научно-педагогической литературе встречается много. В иссле-

дованиях А.В. Федорова, медиапедагогика – это отрасль педагогической науки, рассматривается медиаобразование как отдельная наука о формировании медиаграмотности людей в разных возрастных периодах [15]. Э.Ш. Бекирова в научных работах пишет о том, что медиапедагогика – это система методов, приемов, технологии и средств обучения, ориентированных на активную передачу знаний, умений и навыков о медиaprостранстве, а также развитие компетенций коммуникации через информационные каналы связи [2]. По мнению Н.А. Симбирцева, медиапедагогика рассматривается с точки зрения индивидуальной мобильной образовательной среды, через которую настраивается канал общения, развивая качества личности, необходимые для самореализации личности и критического восприятия мира [11, 12, 13].

Под медиапедагогикой мы в рамках нашего исследования понимаем междисциплинарную область изучения и обобщения моделей воспитания и обучения человека с помощью медиасредств. При этом отмечается, что медиаобразование рассматривает теоретические основы взаимодействия человека с медиасредой, а медиапедагогика предлагает практические инструменты для развития критического мышления, медиакомпетентности и адаптации к цифровой реальности. Медиапедагогика является реакцией человечества на вызовы и противоречия информационного общества в жизненно важных сферах жизнедеятельности человека, в частности, в сфере воспроизведения человеческого профессионального ресурса и качественного роста человеческого капитала.

Медиапедагогика способствует осознанию студентами своей роли в обществе, формированию активной гражданской позиции через различные способы взаимодействия с медийными ресурсами [1].

Средства медиапедагогика оказывают трансформирующее воздействие на современное понимание базовых научных подходов к моделированию образовательных систем, требуют их переосмысления и адаптации к социальным и информационно-технологическим реалиям осуществления образовательного процесса, в том числе с учетом региональной специфики, инновационным средствам и особенностям контингента обучаемых [4].

Выявим основные эффективные инновационные средства медиапедагогика для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов: цифровые образовательные технологии; иммерсивные технологии; социальные технологии.

Разберем более подробно каждое средство формирования и приведем примеры их реализации в образовательной среде.

1. Цифровые технологии – это использование цифровых средств обучения, программ, электронных

ресурсов, приложений в рамках образовательной среды и процесса обучения, как в очном, так и в дистанционном формате [7]. Примерами таких технологий могут быть платформы для организации видеоконференций (Сферум), электронные учебники (Sun Raw), интерактивные задания (Leaning apps, Quizziz, Online test Pad), виртуальные лаборатории (Tinker Cad), планирование учебных занятий (Class room), учет успеваемости (Электронный дневник).

2. Иммерсивные технологии – это технология виртуальной и дополненной реальности позволяющая использовать моделируемую среду обучения посредством цифровых технологии для погружения в учебный процесс всех обучающихся [4]. Данные технологии организуются посредством наличия оборудованной материально-технической базы (очков виртуальной и дополненной реальности, установленного программного обеспечения). Основными преимуществами данного метода является вовлеченность всех участников в образовательный процесс; четкая мотивация обучения; наглядность обучения, где можно рассмотреть каждый объект или явление в реальности; практическое применение знаний, возможность, которую предоставляют иммерсивные технологии.
3. Социальные технологии – это совокупность взаимосвязанных между собой приемов, методов и технологии позволяющее устанавливать прочные коммуникационные связи между участниками образовательного процесса, как в очном, так и дистанционном формате [13]. Например, применение социальных сетей и цифровых платформ для коммуникации, обмена опытом деятельность. Применение социальных технологии позволяет: создавать условия, для качественной образовательной деятельности позволяя обмениваться учебным материалом, а так же заполнять пробелы в пропущенном материале; индивидуальный дифференцированный подход, в образовании позволяющий учитывать особенности студентов и определять индивидуальные задачи, для решения которых необходимы определенные студенты; активизация мотивации и интереса к предмету изучения посредством вовлечения социальных сетей в образовательный процесс, тем самым развивая навыки коммуникации, креативное мышление.

По этому поводу, в процессе анализа и пересмотра дидактики периода информатизации образования, И.В. Роберт [5] отмечает, что вследствие бурного развития информационно-коммуникационных технологий и создания информационно-образовательных сред учебных заведений может быть при определенных условиях создан привлекательный информационно и эмоционально насыщенный «виртуальный мир», мотивирующий на

вхождение в него, длительное нахождение, копирование образа мыслей и моделей поведения, усвоения нарративов и идеологических установок, доминирующих в этом «мире», за счет трехмерности, интерактивности, неограниченных коммуникативных возможностей, самоидентификации и самопрезентации индивида в процессе осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия, зачастую, виртуального и анонимного, причем как между субъектами виртуального мира, без разграничения на живых людей и смоделированных виртуальных персонажей [15].

Так, выделены условно основные (поскольку более четко провести классификацию в существующих стремительно меняющихся условиях вряд ли возможно) виды медиа: визуальные (газеты, книги, листовки), аудиальные (радио, подкасты), аудиовизуальные (ТВ, фильмы, видео), смешанные (интернет, соцсети, блоги). При этом медиа выполняют целый ряд значимых в рамках нашего исследования функций – информационную, воздействующую, оценочную, познавательную, развлекательную, мировоззренческую [13].

Для успешного использования медиапедагогических средств необходимо разработать методические рекомендации, которые включаются в себя проекты, направленные на развитие гражданской идентичности, такие как волонтерские программы, исследовательские проекты и дискуссионные клубы.

В ходе проведения исследовательской работы нами разработаны методические рекомендации по использованию медиапедагогических средств обучения с целью формированию гражданской идентичности студентов педагогических вузов. Рассмотрим некоторые из них.

1. Четкая формулировка целей и задач достижения с помощью медиапедагогических средств обучения. Например, развитие критического мышления, повышение коммуникационных навыков, патриотическое воспитание, улучшение усвоения материала.
2. Изучение и отбор медиапедагогических средств обучения. Педагогу необходимо тщательно подбирать медиапедагогические средства обучения, так как цели и задачи у всех средств разные подбираются в зависимости от ситуации, возрастных и познавательных особенностей аудитории, а также уровня цифровой осведомленности студентов.
3. Интеграция медиапедагогических средств в образовательный процесс. Включение представленных средств в рабочие программы и планирование учебных занятий. Определение этапа реализации и эффективности использования медиапедагогических средств обучения. Сочетание разнообразных методов, приёмов и технологии медиапедагогики с целью повышения эффектив-

ности. Например, комбинация лабораторно-практических занятий в интерактивном формате с элементами групповой работы.

4. Применение интерактивных технологий в образовательном процессе. Использование в образовательном процессе интерактивные доски, проекторы с целью демонстрации мультимедийных материалов, визуализации данных и активное вовлечение студентов в учебный процесс. Активное применение в практической деятельности образовательных платформ таких как Moodle, Classroom, Сферум и т.д. с целью организации взаимодействия между обучающимися и ведения обучения в онлайн-формате [6]. Методы геймификации образовательного процесса так же могут послужить активатором сформированности компетенции и гражданской идентичности студентов педагогических вузов. Включение игр в образовательный процесс посредством таких платформ как Quizizz позволяют не только проверить уровень знаний обучающихся, но и повысить уровень вовлеченности и мотивационной готовности студентов педагогических вузов.
5. Организация проектной деятельности. Проектная деятельность позволяют студентам генерировать идеи для проектов и реализовывать их с помощью медиапедагогических средств обучения. Разрабатывать проекты могут посредством использования медиапедагогических средств, таких как платформа Tinkercad позволяющая обучающимся моделировать продукты, процессы и явления в виртуальной среде обучения [8]. Съемка и монтаж образовательных видеороликов раскрывает обучающихся с точки зрения коммуникативных навыков и особенностей систематизации информации. Образовательные видеоролики могут послужить основой для создания онлайн-курса на таких платформах как Stepik, Moodle и другие. Следует объединять студентов в группы, над общим проектом разделяя обязанности и роли между ними, таким образом, у них будут развиваться коммуникативные навыки и сотрудничество в коллективе.
6. Оценка и обратная связь. Регулярно осуществлять сбор информации по восприятию применения медиапедагогических средств обучения в образовательном процессе. Разработать систему оценки применения медиапедагогических средств обучения это может быть формативная оценка (промежуточные тестирования, опросы, интерактивные задания) и суммативная (итоговая контрольная работа, проектная работа, кейс-задания, зачет или экзамен) [11].
7. Обучение и поддержка педагогов. Организация и посещение образовательных тренингов по использованию медиапедагогических средств в образовательном процессе с целью обмена опытом

и лучшими практиками их применения. Разработка и апробация методических материалов для студентов и педагогов по применению и внедрению медиапедагогических средств в образовательный процесс.

8. Постоянное совершенствование. Периодически проверять работоспособность и наличие обновлений в применяемых медиапедагогических средствах обучения с целью внесения коррективов в рабочие планы и программы обучения. Следить за выходом новых средств обучения и вовремя внедрять их в образовательный процесс.

Данные методические рекомендации прошли апробацию среди студентов педагогических вузов в течение учебного года. Полученные результаты по окончании эксперимента у более 76% студентов уровень сформированности гражданской идентичности выше среднего, что говорит об эффективности внедряемых методических рекомендаций в образовательный процесс. Кроме того, студенты выбрали наиболее эффективные технологии формирования гражданской идентичности, такие как цифровые образовательные технологии (65% респондентов); иммерсивные технологии (71% респондентов); социальные технологии (69% респондентов) [3].

При разработке и реализации медиапедагогических средств, направленных на развитие гражданской идентичности студентов педагогических вузов необходимо учитывать потребности и интересы молодежи, а также актуальные социальные тренды. Важно так же обеспечивать механизм обратной связи, который позволит постоянно модифицировать программы и вовлекать большее количество участников с активной гражданской позицией.

Примеры успешных практик включают в себя образовательные инициативы, нацеленные на развитие социальной ответственности и активного участия в жизни общества, проведенные в ряде педагогических вузов.

В рамках реализации данной инициативы многие педагогические вузы РФ организуют лагерь для детей участников СВО в Межфакультетских технопарках универсальных педагогических компетенций и Педагогических технопарках кванториумах. Педагогическими вузами разработан целый комплекс программ включающие в себя образовательные, культурные и досугово-развлекательные мероприятия [10]. Данная программа в первую очередь направлена на патриотическое воспитание и формирование нравственных ценностей подрастающего поколения. Для организации лагеря привлечены студенты педагогических вузов в роли вожатых и организаторов образовательного процесса, которые на протяжении всей смены находились рядом с детьми участниками смены и проводили целый комплекс ме-

роприятий направленные на всестороннее развитие детей. Такая система наставнической деятельности создавала атмосферу сотрудничества, доброжелательности и открытости между участниками смены и студентами педагогических вузов. Программа лагеря включала в себя систему интерактивных мастер-классов в технопарке и кванторуме по биологии, химии, робототехнике, информатике. А также Диктанты Победы, направленные на сохранение исторической памяти и основами гражданской ответственности. Так же на базе музеев и исторических центров проводились образовательные занятия по патриотическому воспитанию, направленные на изучение культурных традиции России, исторические аспекты страны, культурные обычаи и традиционные ценности народов России.

Проведенный комплекс мероприятий для детей участников СВО продемонстрировал положительное влияние на формирование гражданской идентичности студентов педагогических вузов [10]. Они получили не только колоссальный опыт в организации лагерных смен, но и развили свои коммуникационные навыки, что оказало влияние на их профессиональную подготовку как специалиста. Подобные инициативы, содействуют воспитанию социально активных граждан, способных к конструктивному взаимодействию в обществе и готовых к решению актуальных задач государства.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрения медиапедагогики для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов сталкивается с рядом проблем: нехватка квалифицированных специалистов готовых внедрять инновационные технологии в образовательный процесс, недостаточная обеспеченность материально-технической базы, а так отказ от внедрения некоторой части педагогов в свою образовательную практику новых технологий.

С учетом стремительного развития технологий, пер-

спективы медиапедагогики в формировании гражданской идентичности студентов выглядит многообещающе. Необходимо интегрировать инновационные подходы в образовательные программы и активнее привлекать студентов к участию в гражданских инициативах.

Таким образом, инновационные средства медиапедагогики играют ключевую роль в формировании гражданской идентичности студентов педагогических вузов. Они позволяют развивать критическое мышление, эмоциональный интеллект и социальные навыки, что крайне важно для активного участия молодежи в жизни общества. Успешная реализация медиапедагогических подходов требует комплексной работы на уровне образовательных учреждений, педагогического состава и государственной политики, что в долгосрочной перспективе обеспечит формирование сознательных граждан.

Авторское определение понятия «медиапедагогика» представляет собой междисциплинарную область изучения и обобщения моделей воспитания и обучения человека с помощью медиасредств. При этом отмечается, что медиаобразование рассматривает теоретические основы взаимодействия человека с медиасредой, а медиапедагогика предлагает практические инструменты для развития критического мышления, медиакомпетентности и адаптации к цифровой реальности.

К основным эффективным инновационным средствам медиапедагогики для формирования гражданской идентичности студентов педагогических вузов отнесены цифровые образовательные технологии; иммерсивные технологии; социальные технологии. Стоит выделить условно основные (поскольку более четко провести классификацию в существующих стремительно меняющихся условиях вряд ли возможно) виды медиа: визуальные (газеты, книги, листовки), аудиальные (радио, подкасты), аудиовизуальные (ТВ, фильмы, видео), смешанные (интернет, соцсети, блоги).

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 344 с.
2. Брюно В.В. Гражданская идентичность студентов педагогических вузов: опыт, восприятие, риски / В.В. Брюно // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. № 4. С. 18–28.
3. Забродин С.В., Забродина Е.В., Ермильева К.В., Терехин К.А., Байчурина Ю.В. Применение иммерсивных технологий в технологическом образовании // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 3. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=34136> (дата обращения: 10.07.2025).
4. Зайцева М.А. Глава 2. Ресурсы и потенциалы медиапедагогики в организации просветительской деятельности России в Африке / М.А. Зайцева // Цифровые медиадидактические решения для популяризации русского языка и культуры в странах Западной Африки (Республика Гана, Республика Кот-д'Ивуар): Коллективная монография. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 22–47.
5. Кожанов И.В. Модель формирования гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 2. С. 315–326.
6. Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утвержденным распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р) / Правительство Российской Федерации URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 13.07.2025).
7. Концепция реализации национальных целей в сфере науки и высшего образования до 2030 года / Министерство образования и науки Российской Федерации.

- Федерации. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.coal.sbras.ru/wp-content/uploads/2020/07/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%9D%D0%A6-21.07.pdf (дата обращения: 13.07.2025).
8. Кречетова В.А. Построение теоретической модели конструирования гражданской идентичности студентов // Альманах современной науки и образования. 2013. № 9 (76). С. 91–97.
 9. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орловский государственный технический университет. Орел, 2000. 145 с.
 10. Официальный сайт МГПУ им. М.Е. Евсевьева [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://mordgpi.ru/news/3473/91010/> (дата обращения: 13.07.2025).
 11. Симбирцева Н.А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования / Н.А. Симбирцева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 21–26. – DOI 10.26170/ro18-05-03.
 12. Симбирцева Н.А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики») / Н.А. Симбирцева // Современный учитель - взгляд в будущее: Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Том Часть 3. – Екатеринбург: [б.и.], 2022. – С. 58–61. – DOI 10.26170/ST2022t1-197.
 13. Симбирцева Н.А. Медиатворчество: цель, содержание и реализация принципов практической подготовки студентов в вузе / Н.А. Симбирцева // Практико-ориентированный подход в образовании: Сборник материалов / Под научной редакцией Е.В. Прямиковой. Екатеринбург: [б.и.], 2022. С. 30–40.
 14. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций (к 65-летию почетного президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, профессора А.В. Федорова): Материалы международной научной конференции, Таганрог, 06 ноября 2019 года. Таганрог: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2019. 277 с.
 15. Фортунатов А.Н. Различие трактовок общественно значимых событий в России и Германии как следствие расхождений в методиках и практиках медиапедагогике / А.Н. Фортунатов // Журналистика в 2020 году: творчество, профессия, индустрия: сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 февраля 2021 года. Москва: Факультет журналистики Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2021. С. 117.
 16. Чеснова Е.Н. Медиапедагогика в современном вузе: применение игровых и цифровых технологий (на примере ТГПУ им. Л.Н. Толстого) / Е.Н. Чеснова // ЦИТИСЭ. 2023. № 4(38). С. 559–568.

© Шерман Михаил Исаакович (nextmichael@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКУ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕНИЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЖАРНОЙ ОХРАНЫ

Шкитронов Михаил Евгеньевич

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени Героя Российской Федерации генерала армии Е. Н. Зиничева», (г. Санкт-Петербург) shkitronov@mail.ru

POSSIBILITIES OF INTRODUCING TRAINING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE PRACTICE OF CONDUCTING EXERCISES OF FIRE PROTECTION UNITS

M. Shkitronov

Summary: The research relevance is determined by the need to improve the effectiveness of training of personnel of fire protection units in the conditions of increasing complexity of the operational situation and the introduction of innovative technologies in the process of conducting exercises.

The research goal is to systematize the possibilities of introducing educational artificial intelligence into the practice of conducting exercises of fire protection units to improve the level of training of personnel.

Achieving this goal involves solving the following tasks: analysis of existing training intelligent models in the field of fire extinguishing; identification of the advantages and limitations of such technologies in the field of training of fire protection units; systematization of the data obtained during the study.

The research methodology presented in the article is based on a systematic approach and includes synthesis, analysis, systematization, descriptive method, comparison, as well as the formal-logical method.

Based on the results, the following conclusions were formulated: the introduction of training models of artificial intelligence into the training system of fire departments will significantly increase the efficiency of the actions of the fire service through simulation modeling and personalized educational trajectories.

Keywords: fire service, technical training, intelligent technologies, exercises of fire protection units, fire extinguishing.

Аннотация: Актуальность исследования определяется необходимостью повышения эффективности подготовки личного состава подразделений пожарной охраны в условиях возрастающей сложности оперативной обстановки.

Цель исследования заключается в систематизации возможностей внедрения обучающего искусственного интеллекта в практику проведения учений подразделений пожарной охраны для повышения уровня подготовки личного состава. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: анализ существующих обучающих интеллектуальных моделей в области пожаротушения; выявление преимуществ и ограничений таких технологий в сфере подготовки подразделений пожарной охраны; систематизация полученных в ходе исследования данных.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя: синтез, анализ, систематизацию, описательный метод, сопоставление, а также формально-логический метод.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: внедрение обучающих моделей искусственного интеллекта в систему подготовки пожарных подразделений позволит существенно повысить эффективность действий службы пожарной охраны посредством имитационного моделирования и персонализированных образовательных траекторий.

Ключевые слова: служба пожарной охраны, техническая подготовка, интеллектуальные технологии, учения подразделений пожарной охраны, пожаротушение.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на фоне масштабов техногенных катастроф, изменения климатических условий и появление новых видов пожароопасных материалов, от пожарных требуется высокая квалификация, быстрота принятия решений в условиях реальных пожарных инцидентов. Традиционные методы проведения учений, основанные на лекциях и полевых практических занятиях, зачастую не позволяют в полной мере реализовать потенциал личного состава службы пожарной охраны, а моделирование пожара в полевых условиях не всегда возможно, что существенно снижает эффективность традиционных методов.

В настоящее время внедрение обучающих моделей искусственного интеллекта (далее – обучающий ИИ) представляется перспективным направлением, поскольку такие модели позволяют существенно повысить эффективность подготовки личного состава службы пожарной охраны, а также дают возможность моделировать различные сценарии развития пожара в рамках индивидуального подхода к обучению.

Модели обучающего ИИ для пожаротушения включают в себя несколько ключевых технологий:

1. Системы компьютерного моделирования пожаров (CFD – Computational Fluid Dynamics) для имитации динамики распространения огня, дыма и токсичных продуктов горения в различных ус-

ловиях. Например, Fire Dynamics Simulator (FDS), разработанный Национальным институтом стандартов и технологий США (NIST), широко используется для моделирования пожаров в зданиях и в полевых условиях [14, с. 1587].

2. Алгоритмы машинного обучения, способные анализировать большие объемы данных о пожарах, выявлять закономерности и оптимизировать тактику тушения. В частности, методы глубокого обучения (Deep Learning) применяются для распознавания изображений с дронов и камер наблюдения, определения очагов возгорания и оценки степени опасности [13, с. 44].
3. Интеллектуальные системы управления ресурсами, интегрированные с моделями прогнозирования, которые позволяют оперативно распределять пожарные расчеты, технику и специальные средства тушения в зависимости от меняющейся обстановки. Примером может служить разработка компании Jensen Hughes – система Pathfinder, предназначенная для моделирования эвакуации людей из зданий при пожаре и оптимизации путей эвакуации на основе данных о распространении огня и задымления [14, с. 1586].
4. Системы ИИ для автоматического обнаружения и сигнализации пожаров, использующие сенсоры и алгоритмы обработки данных для раннего выявления возгораний. Такие интеллектуальные системы, как разработанные Siemens Building Technologies, способны анализировать данные с датчиков дыма, температуры и пламени, минимизируя ложные срабатывания и повышая скорость реагирования [13, с. 92].

Интеграция перечисленных компонентов позволяет создавать комплексные системы поддержки принятия решений для проведения учений подразделений пожарной охраны, а также помогают обеспечить ситуационную осведомленность и оптимизацию действий во время виртуального моделирования пожарного инцидента. Применение методов машинного обучения, в частности алгоритмов Reinforcement Learning, позволяет обучать виртуальных агентов-помощников, которые предлагают оптимальные стратегии тушения пожара в зависимости от конкретных условий. Эффективность таких технологий уже доказана эмпирически: в частности, исследования, проведенные в Университете Мэриленда (США), показали, что использование таких агентов может существенно сократить время тушения и минимизировать ущерб [12, с. 45].

Более того, интеграция систем виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) позволяет создавать иммерсивные обучающие среды, в которых пожарные могут отрабатывать навыки тушения пожаров в реалистичных, но в абсолютно безопасных условиях.

При этом ИИ может генерировать различные сценарии развития пожара, адаптируя сложность задачи в зависимости от уровня подготовки обучаемого. По данным исследований, использование VR-тренажеров повышает эффективность обучения по сравнению с традиционными методами [11, с. 55].

На наш взгляд, еще одним перспективным направлением является разработка интеллектуальных систем поддержки принятия решений (DSS), которые на основе данных, полученных с датчиков и сенсоров, могут рекомендовать оптимальные стратегии тушения пожара, учитывая особенности объекта, погодные условия и доступные ресурсы. Интеллектуальные обучающие системы могут использовать алгоритмы оптимизации и машинного обучения для прогнозирования распространения огня и оценки эффективности различных тактических решений [10, с. 274].

Таким образом, внедрение моделей обучающего ИИ в практику проведения учений подразделений пожарной охраны представляет собой перспективное направление, способное существенно повысить качество подготовки специалистов и эффективность тушения пожаров.

Материалы и методы

Для исследования заявленной темы были изучены научные работы и эмпирические исследования отечественных и зарубежных авторов, а также материалы Государственной противопожарной службы Российской Федерации [3].

В частности, теоретические основы применения интеллектуальных технологий для обучения личного состава подразделений пожарной охраны проанализированы в исследованиях таких авторов, как С.Н. Аксенов, Д.П. Морозова [1], М.Ю. Бакриев, А.А. Евдокимов [2], Д.С. Зайцев, Е.И. Голякова [4], С.Н. Копылов, В.А. Кушук, Д.В. Полтавец [5], В.В. Кутузов, К.С. Талировский, Т.Н. Магомедов [6], Е.В. Павлов [7], А.А. Рыбанов [8], А.А. Червова, И.А. Войкин [9] и др.

Методические аспекты применения обучающего ИИ для проведения учений подразделений пожарной охраны изложены в исследованиях таких зарубежных авторов, как Б.А. Хепсо, Х. Линдегаард [10], Э.Д. Кулиговски, Р.Д. Пикок, Дж.Д. Аверилл [11], С. Ли, И. Ван [12], К. МакГраттан, С. Хостикка, Дж. Флойд [13], Ф. Юань, Ф., Дж. Смит [14] и др.

Методология исследования включает в себя общенаучные методы: синтез, анализ, систематизация, историографический анализ научной литературы по изучаемой теме; описательный метод, сопоставление, а также формально-логический метод.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что возможности внедрения, обучающего ИИ в практику проведения учений подразделений пожарной охраны может существенно повысить эффективность подготовки личного состава. Существующие модели обучающего ИИ, применимые в данном контексте, можно классифицировать по нескольким ключевым направлениям.

1. Системы имитационного моделирования пожаров и чрезвычайных ситуаций, которые базируются на алгоритмах машинного обучения с подкреплением (Reinforcement Learning). Такие системы, как FDS (Fire Dynamics Simulator) в сочетании с машинным обучением, позволяют создавать реалистичные виртуальные среды, в которых подразделения могут отрабатывать навыки принятия решений в условиях динамично меняющейся обстановки. ИИ, в свою очередь, анализирует действия обучаемых, предоставляя обратную связь в реальном времени и адаптируя сложность учений в зависимости от прогресса.
2. Системы автоматизированной оценки и анализа действий, которые на базе компьютерного зрения и обработки естественного языка могут анализировать видео- и аудиозаписи учений, выявлять ошибки в действиях личного состава, нарушения техники безопасности, а также оценивать эффективность использования оборудования и тактики тушения пожара. Такого рода автоматизированная оценка позволяет значительно сократить время на анализ результатов учений и повысить эффективность оценки.

3. Системы персонализированного обучения, адаптирующие учебные программы и сценарии учений под индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого сотрудника. Такие системы на основе методов машинного обучения и анализа данных о профессиональном опыте, навыках и знаниях обучаемых, могут разрабатывать индивидуальные траектории обучения для устранения выявленных пробелов и развитие необходимых компетенций. Такой подход соответствует принципам адаптивного обучения, доказавшим свою эффективность в различных областях, включая профессиональную подготовку личного состава подразделений пожарной охраны.
4. Интеллектуальные системы прогнозирования развития пожара и поведения людей в условиях чрезвычайной ситуации. Эти системы, работающие на алгоритмах глубокого обучения (Deep Learning), анализируют данные о типе здания, материалах, из которых оно построено, погодных условиях, а также данные о поведении людей, находящихся в здании, для прогнозирования распространения огня и эвакуации людей. Такая информация может быть использована для оптимизации тактики тушения пожара и повышения эффективности спасательных работ. Интеграция таких систем в учебный процесс позволяет подразделениям пожарной охраны тренировать принятие решений на основе прогнозных данных, повышая их готовность к реальным чрезвычайным ситуациям (таблица 1).

Среди всех рассмотренных систем, имитационное моделирование пожаров и ЧС, основанное на обучении

Таблица 1.

Сводная таблица преимуществ обучающего ИИ в сфере пожаротушения.

Модель обучающего ИИ	Тип обучения	Основной алгоритм	Исходные данные	Выходные данные	Примеры применения	Преимущества для пожаротушения	Ограничения
Имитационное моделирование пожаров и ЧС	С подкреплением (Reinforcement Learning)	Алгоритмы машинного обучения с подкреплением, FDS (Fire Dynamics Simulator)	Данные о геометрии помещений, свойствах материалов, параметрах окружающей среды	Реалистичная виртуальная среда, динамично меняющаяся обстановка	Отработка навыков принятия решений в условиях пожара различной сложности	Повышение скорости и точности принятия решений, отработка действий в опасных ситуациях без риска для жизни	Высокая вычислительная сложность, зависимость от качества исходных данных
Автоматизированная оценка действий подразделений	Контролируемое обучение (Supervised Learning)	Компьютерное зрение, обработка естественного языка	Видео- и аудиозаписи учений	Оценка действий личного состава, выявление ошибок и нарушений, оценка эффективности использования оборудования	Анализ результатов учений, выявление слабых мест в подготовке личного состава	Сокращение времени на анализ результатов, повышение объективности оценки, возможность выявления скрытых ошибок	Требуется большое количество размеченных данных для обучения, сложность в интерпретации контекста действий

Модель обучающего ИИ	Тип обучения	Основной алгоритм	Исходные данные	Выходные данные	Примеры применения	Преимущества для пожаротушения	Ограничения
Персонализированное обучение	Адаптивное обучение	Машинное обучение (классификация, кластеризация)	Данные о профессиональном опыте, навыках и знаниях обучаемых	Индивидуальные траектории обучения, адаптированные сценарии учений	Формирование индивидуальных планов обучения, направленных на устранение пробелов и развитие компетенций	Повышение эффективности обучения за счет индивидуального подхода, ускорение процесса подготовки, мотивация к обучению	Сложность сбора и анализа данных об обучаемых, необходимость постоянной адаптации учебных программ
Прогнозирование развития пожара и поведения людей	Глубокое обучение (Deep Learning)	Нейронные сети (CNN, RNN)	Данные о типе здания, материалах, погодных условиях, поведении людей	Прогноз распространения огня, эвакуации людей	Оптимизация тактики тушения пожара, повышение эффективности спасательных работ	Улучшение ситуационной осведомленности, возможность принятия проактивных мер, снижение риска для жизни людей	Требуется огромное количество данных для обучения, сложность интерпретации результатов, высокая вычислительная сложность
Модель обучающего ИИ	Тип обучения	Основной алгоритм	Исходные данные	Выходные данные	Примеры применения	Преимущества для пожаротушения	Ограничения
Имитационное моделирование пожаров и ЧС	С подкреплением (Reinforcement Learning)	Алгоритмы машинного обучения с подкреплением, FDS (Fire Dynamics Simulator)	Данные о геометрии помещений, свойствах материалов, параметрах окружающей среды	Реалистичная виртуальная среда, динамично меняющаяся обстановка	Отработка навыков принятия решений в условиях пожара различной сложности	Повышение скорости и точности принятия решений, отработка действий в опасных ситуациях без риска для жизни	Высокая вычислительная сложность, зависимость от качества исходных данных
Автоматизированная оценка действий подразделений	Контролируемое обучение (Supervised Learning)	Компьютерное зрение, обработка естественного языка	Видео- и аудиозаписи учений	Оценка действий личного состава, выявление ошибок и нарушений, оценка эффективности использования оборудования	Анализ результатов учений, выявление слабых мест в подготовке личного состава	Сокращение времени на анализ результатов, повышение объективности оценки, возможность выявления скрытых ошибок	Требуется большое количество размеченных данных для обучения, сложность в интерпретации контекста действий
Персонализированное обучение	Адаптивное обучение	Машинное обучение (классификация, кластеризация)	Данные о профессиональном опыте, навыках и знаниях обучаемых	Индивидуальные траектории обучения, адаптированные сценарии учений	Формирование индивидуальных планов обучения, направленных на устранение пробелов и развитие компетенций	Повышение эффективности обучения за счет индивидуального подхода, ускорение процесса подготовки, мотивация к обучению	Сложность сбора и анализа данных об обучаемых, необходимость постоянной адаптации учебных программ
Прогнозирование развития пожара и поведения людей	Глубокое обучение (Deep Learning)	Нейронные сети (CNN, RNN)	Данные о типе здания, материалах, погодных условиях, поведении людей	Прогноз распространения огня, эвакуации людей	Оптимизация тактики тушения пожара, повышение эффективности спасательных работ	Улучшение ситуационной осведомленности, возможность принятия проактивных мер, снижение риска для жизни людей	Требуется огромное количество данных для обучения, сложность интерпретации результатов, высокая вычислительная сложность

Модель обучающего ИИ	Тип обучения	Основной алгоритм	Исходные данные	Выходные данные	Примеры применения	Преимущества для пожаротушения	Ограничения
Имитационное моделирование пожаров и ЧС	С подкреплением (Reinforcement Learning)	Алгоритмы машинного обучения с подкреплением, FDS (Fire Dynamics Simulator)	Данные о геометрии помещений, свойствах материалов, параметрах окружающей среды	Реалистичная виртуальная среда, динамично меняющаяся обстановка	Отработка навыков принятия решений в условиях пожара различной сложности	Повышение скорости и точности принятия решений, отработка действий в опасных ситуациях без риска для жизни	Высокая вычислительная сложность, зависимость от качества исходных данных

с подкреплением и использовании специализированных программных комплексов, таких как Fire Dynamics Simulator (FDS), предоставляет ценную возможность для отработки навыков принятия решений в динамично меняющихся и опасных ситуациях. На наш взгляд, основным преимуществом данного подхода является возможность создания реалистичной виртуальной среды, что позволяет пожарным тренироваться в условиях, приближенных к реальным, без риска для жизни и здоровья. Применение имитационного виртуального моделирования способствует повышению скорости и точности принимаемых решений, поскольку позволяет многократно отрабатывать различные сценарии и оценивать последствия различных действий.

Однако, у технологии есть и ограничение: очень высока вычислительная сложность подобных симуляций, особенно при моделировании крупных и сложных объектов. Кроме того, точность результатов напрямую зависит от качества и полноты исходных данных о геометрии помещений, свойствах материалов и параметрах окружающей среды. Поэтому неадекватное представление этих данных может привести к неточным прогнозам и, как следствие, к принятию неверных решений в реальной ситуации.

Автоматизированная оценка действий подразделений с использованием контролируемого обучения, компьютерного зрения и обработки естественного языка повышает объективность оценки, но требует больших объемов размеченных данных и сложна в интерпретации контекста. В свою очередь, персонализированное обучение на основе адаптивного обучения и машинного обучения формирует индивидуальные траектории обучения, повышая эффективность, однако требует значительных усилий для сбора и анализа данных. Прогнозирование развития пожара и поведения людей с использованием глубокого обучения и нейронных сетей улучшает ситуационную осведомленность, но при этом требует большого набора данных, обладает высокой вычислительной сложностью и сложностью интерпретации результатов.

На наш взгляд, дальнейшее развитие обучающего

ИИ в пожарной охране требует интеграции различных моделей в единую систему поддержки учебных мероприятий. Например, сочетание системы имитационного моделирования с системой прогнозирования развития пожара позволит создать более реалистичные и динамичные сценарии учений. При этом система автоматизированной оценки действий подразделений позволит получить обратную связь в режиме реального времени, адаптируя сложность учений в зависимости от прогресса обучаемых.

Наиболее перспективным направлением нам представляется разработка систем поддержки принятия решений для руководителей тушения пожара на базе ИИ, анализирующих обстановку, прогнозы и действия подразделений для оптимизации тактики и распределения ресурсов. Необходимо подчеркнуть, что такие системы являются инструментом поддержки, а не заменой человеческого решения, а внедрение требует решения проблем безопасности данных, валидации моделей и адаптации к различным ситуациям, разработки стандартов и обучения личного состава подразделений пожарной охраны.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы: внедрение обучающего искусственного интеллекта (ИИ) в систему подготовки подразделений пожарной охраны открывает широкий спектр возможностей для внедрения систем ИИ, от имитационного моделирования до персонализированных образовательных траекторий.

При этом несмотря на значительные преимущества, внедрение обучающего ИИ сопряжено с рядом ограничений. Высокая вычислительная энергоемкость, зависимость от качества исходных данных и потребность в больших объемах размеченных данных требуют тщательной подготовки инфраструктуры и разработки методик валидации.

Таким образом, интеграция обучающих моделей ИИ в систему подготовки личного состава подразделений пожарной охраны представляет собой стратегическое на-

правление работы Государственной противопожарной службы Российской Федерации. Успешное внедрение рассмотренных выше технологий, помимо повышения

профессиональной квалификации личного состава, существенно снижает риски и повышает эффективность проведения полевых учений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов С.Н., Морозова Д.П. Разработка и внедрение инновационных методов обучения пожарной безопасности в образовательных учреждениях // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 56–79.
2. Бакриев М.Ю., Евдокимов А.А. Инновации в области тушения пожаров в высотных зданиях и зданиях повышенной этажности // Вестник науки. – 2022. – № 5 (50). – С. 245–268.
3. Государственная противопожарная служба Российской Федерации // МЧС России. – URL: <https://вдпо.рф/enc/gosudarstvennaya-protivopozharnaya-sluzhba> (дата обращения: 01.05.2024).
4. Зайцев Д.С., Голякова, Е.И. Совершенствование систем пожаротушения ТЭЦ // The Scientific Heritage. – 2022. – № 82–1. – С. 56–79.
5. Копылов С.Н., Кушук В.А., Полтавец Д.В. Пожарная безопасность автотранспортных средств // Технологии гражданской безопасности. – 2019. – № 1–2. – С. 20–37.
6. Кутузов В.В., Талировский К.С., Магомедов Т.Н. Требования по обеспечению зданий предприятий торговли автоматическими системами противопожарной защиты // Достижения науки и образования. – 2018. – № 15 (37). – С. 76–89.
7. Павлов Е.В. Разработка методики обоснования тактико-технических требований к робототехническому комплексу многорежимного пожаротушения // Технологии гражданской безопасности. – 2020. – № 2 (64). – С. 201–214.
8. Рыбанов А.А. Создание виртуального тренажера для формирования навыков работы с системами пожарно-охранной сигнализации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. – 2024. – № 1 (336). – С. 102–113.
9. Червова А.А., Войкин И.А. К вопросу об использовании виртуальных тренажеров курсантами вузов МЧС РФ при прохождении практики (на примере Ивановской пожарно-спасательной академии) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – № 4 (68). – С. 66–79.
10. Herpo B.A., Lindegaard H. Intelligent Fire Detection Systems: A Review. Journal of Loss Prevention in the Process Industries. – 2024. – № 17(4). – pp. 273–281.
11. Kuligowski E.D., Peacock R.D., Averill J.D. A Review of Building Evacuation Models. NIST Technical Note 1680. National Institute of Standards and Technology. – 2020. – 188 p.
12. Li X., Wang Y. (2021). Reinforcement Learning for Fire Suppression Optimization. Proceedings of the International Conference on Intelligent Robotics and Systems (IROS). – 2021. – pp. 44–58.
13. McGrattan K., Hostikka S., Floyd J. Fire Dynamics Simulator: Technical Reference Guide. NIST Special Publication 1019. National Institute of Standards and Technology. – 2020. – 120 p.
14. Yuan F., Smith J. Deep Learning for Fire Detection: A Review. Fire Technology. – 2018. № 4. – pp. 1585–1603.

© Шкитронов Михаил Евгеньевич (shkitronov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О МИКРОСТРУКТУРЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ

Александрикова Лина Геннадьевна

аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, (г. Москва)
alexandrikova.lina@yandex.ru

ON THE MICROSTRUCTURE OF RUSSIAN AND CHINESE THEMATIC PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES

L. Aleksandrikova

Summary: The article is focused on a thorough analysis of the microstructure and specification of features of similarity and differences of Russian and Chinese thematic phraseological dictionaries, "Russian phraseology. Dictionary-Reference Book" by R.I. Yarantsev 1997 and the "Thematic Dictionary of Chinese Chengyu" by Ye Zixiong and Wu Derun 1992, which had not previously been compared. At the level of microstructure, these dictionaries had more differences than similarities, as demonstrated in this comparative study. Russian and Chinese dictionaries of this type follow the same principles of phraseology, with each article having a heading unit, phonetic characteristics, phraseology interpretation, and illustrative examples. The differences between Russian and Chinese languages arise from their distinct language types, which have distinct letters, and the implementation of different lexicographical traditions in their dictionaries.

Keywords: phraseological dictionary, dictionary of chengyu, thematic phraseological dictionary, Russian language, Chinese language, lexicography.

Аннотация: Статья посвящена выявлению черт сходства и различия микро-структуры таких русского и китайского тематических фразеологических словарей, как «Русская фразеология. Словарь-справочник» под ред. Р.И. Яранцева, 1997 г., и «Тематический словарь чэньюев китайского языка» под ред. Е. Цзысюна и У Дэжуня, 1992 г. В результате впервые проведенного сопоставительного исследования было выявлено, что на уровне микроструктуры у этих словарей больше различий, чем сходств. Черты сходства объясняются одинаковыми принципами описания фразеологизмов в русских и китайских словарях данного типа – словарная статья имеет заголовочную единицу, фонетическую характеристику и толкование фразеологизма, а также иллюстративные примеры. Черты различия обусловлены тем, что русский и китайский языки – это языки разного типа с разным письмом, так и тем, что в словарях реализованы разные лексикографические традиции.

Ключевые слова: фразеологический словарь, словарь чэньюев, тематический фразеологический словарь, русский язык, китайский язык, лексикография.

Введение

Материал исследования: «Русская фразеология. Словарь-справочник» под ред. Р.И. Яранцева (1997 г., 1500 фразеологизмов, которые распределены по 96 тематическим разделам, охватывающим три большие темы: «Эмоции и чувства человека», «Свойства и качества характера человека», «Характеристика явлений и ситуаций» [1, с. 4]) и «汉语成语分类词典» 'Тематический словарь чэньюев китайского языка' под ред. под ред. Е. Цзысюна и У Дэжуня (1992 г., 6300 чэньюев, распределенных по 9 следующим размерам: 一, 军事政治类 '1. Военно-политический раздел'; 二, 社会生活类 '2. Социально-бытовой раздел'; 三, 文教卫生类 '3. Санитарно-просветительный раздел'; 四, 学习工作类 '4. Раздел об учебе и работе'; 五, 思想作风类 '5. Образ мышления и стиль работы'; 六, 品性才貌类 '6. Характер и внешность / таланты'; 七, 情感友谊类 '7. Эмоции и дружба'; 八, 状态变化类 '8. Изменение состояния'; 九, 环境自然类 '9. Окружающая среда' [2, с. 3-7]).

Актуальность исследования заключается в том, что на данный момент «Русская фразеология. Словарь-спра-

вочник» Р.И. Яранцева и китайский «Тематический словарь чэньюев китайского языка» под ред. Е. Цзысюна и У Дэжуня не сопоставлялись. Цель исследования – выявление сходств и различий русского и китайского словарей фразеологизмов / чэньюев, а его задачи – описание микроструктуры русского и китайского словарей фразеологизмов / чэньюев, а также детализация черт сходств и различия в микроструктуре обоих словарей с помощью сравнительно-сопоставительного метода. Объект исследования – указанные русский и китайский фразеологические словари, предмет – детализация черт сходства и различия в микроструктуре этих словарей. Научная новизна исследования заключается в детализации черт сходств и различия микроструктуры русского и китайского фразеологических словарей, его теоретическая значимость – в пополнении сведений о современных лексикографических традициях России и Китая, а значимость практическая – в возможности использования результатов при составлении пособий по сравнительной лексикографии России и Китая, а также при изучении китайского языка русскими студентами и русского языка китайскими студентами. Методами исследования являются наблюдение и сравнительно-сопоставительный анализ.

Основные результаты

В русском и китайском словарях словарные статьи имеют следующий вид:

«14. ИЗ РЯДА ВОН <ВЫХОДЯЩИЙ>. Разг. Выдающийся, необыкновенный, необычный. Выражение восхищения. ♣ Желал бы я тебе указать на что-нибудь **из ряда вон выходящее**, поэтическое в английской литературе или во французской... Но не могу. *Тургенев. Письмо Я.П. Полонскому, 17 октября 1872.* Почему же так нелегко живет человеку талантливому, «**из ряда вон выходящему**»? С. Власов, *Кто разгонит тучи.* Импрессионизм – **из ряда вон выходящее** явление в мировой живописи. В этом значении фразеологизм обычно употребляется в полной форме. В предложении сказуемое или определение обычно в форме причастного оборота. Необычный, необычайный. Выражение возмущения, негодования. См. раздел «Негодование. Возмущение. Гнев.» (1.7.23)» [1, с. 103].

«【大腹便便】 dà fù pián pián 腹: 肚子。便便: 肥满的样子。肚子肥大。用于男子, 现多形容生活安乐者。《后汉书·边韶传》: “边孝先, 腹便便, 懒读书, 但欲眠”» [Сытое брюхо] 腹: живот. 便便: упитанный / толстый / сытый на вид. Огромный живот. Употреблялось по отношению к мужчинам, сейчас символизирует людей, живущих в свое удовольствие. «[Источник] История династии Поздняя Хань, Сказание о Бянь Шао»: “Упитанному Бянь Сяо Сяню заниматься неохота, а вот вздремнуть – так с радостью”» [2, с. 74].

И русский, и китайский словари обладают следующими **чертами сходства**:

1. Словарная статья как русского, так и китайского словаря начинается с заголовочной единицы, например: «**ЧУЖИМИ РУКАМИ ЖАР ЗАГРЕБАТЬ**» [1, с. 417] / «【叶公好龙】» ‘Е-гун любит драконов (любить что-то только на словах, никак не подкрепляя сказанное действиями)’ [2, с. 439]. В русском словаре заголовочная единица указана прописными полужирными буквами. В китайском словаре заголовочная единица дается в квадратных скобках «【】» полужирным шрифтом.
2. Словарные статьи обеих словарей включают фонетическую характеристику фразеологизма / чэньюя. В русском словаре это отражено при помощи ударения и, в некоторых случаях, посредством пометы, например: «**БЫТЬ [чувствовать себя] / ПОЧУВСТВОВАТЬ СЕБЯ НА СЕДЬМОМ НЕБЕ** <...> Интонационно выделяется слово “небо”» [1, с. 97], «**ВЛАСТИТЕЛЬ ДУМ** <...> Интонационно выделяется слово “думы”» [2, с. 435]. В китайском словаре фонетическая характеристика всегда обозначается с помощью пиньинь – «нор-

мативной системы записи китайских слов латинскими буквами» [3, с. 29]. Например, «【成人之美】 chéng rén zhī měi ‘Творить добро / протягивать руку помощи ближнему и помогать в добрых делах’ [2, с. 541]. Ввиду особенности китайского языка (одно и то же слово может читаться одинаково, но разными тонами или иначе), некоторые словарные статьи снабжены пометами, помещенными в конце и обозначенными «〔辨误〕» ‘Разбор ошибок’. Например: «【同仇敌愠】 <...> 〔辨误〕 “愠”不能念成 qī» ‘[Сплотиться против общего врага] <...> (Разбор ошибок) иероглиф “愠” нельзя читать как qí’ [2, с. 22].

3. Словарные статьи обеих словарей имеют толкование фразеологизма / чэньюя. Например: «**РУБАХА-ПАРЕНЬ** <...> Простой, общительный. Приветливый, открытый человек, чаще всего – молодой» [1, с. 437] / «【城狐社鼠】 <...> 城: 指城墙。社: 土地庙。城墙上的狐狸, 土地庙里的老鼠。比喻仗势作恶的人» ‘[Быть окруженным недругами / предателями (лисы в городе, крысы в храме Земли)] <...> 城: указание на городские стены. 社: храм бога покровителя Земли. На городской стене лисы, в храме Земли – крысы. Метафорически: о людях, которые имеют власть и используют её, чтобы творить злодеяния’ [2, с. 452].
4. В русском словаре заголовочная единица может содержать «лексические варианты компонентов фразеологизма, указанные в квадратных скобках полужирными строчными буквами» [1, с. 12]. Например: «**ТРЕПАТЬ [портить] НЕРВЫ**» [1, с. 157]. В китайском словаре заголовочная единица также может содержать варианты компонентов чэньюя. Например: «【为虎傅(添)翼】» ‘[Помогать злодею в нечестивых делах (обр. наделить тигра крыльями)]’ [2, с. 458]. Помимо этого, некоторые словарные статьи в китайском словаре содержат помету «又作» Также пишется / употребляется как’, например: «【兴利除弊】 <...> 又作 “兴利除害”» ‘[Внедрять полезное и избавляться от вредного] <...> Также пишется как “兴利除害”’ [2, с. 4].
5. Словарные статьи обеих словарей содержат указания на ситуацию употребления фразеологизма / чэньюя. В русском словаре это указание «вводится обычно словами “говорится”, “употребляется”» [1, с. 14]. Например: «**НА МЯКИНЕ НЕ ПРОВЕДЕШЬ** <...> Употребляется, когда речь идет об опытном, бывалом человеке, которого трудно запутать, обмануть, который благодаря своему опыту сразу заметит обман» [1, с. 692]. В китайском словаре подобное указание вводится словами: «形容 ‘Выражать / описывать’ или «指» ‘Указывать на’. Например: «【过江之鲫】 <...> 形容很多人赶时髦» ‘[Очень много, но беспорядочно (обр. о людях; досл. множество карасей переплывают реку)] <...> Описывает множество людей, которые го-

няются за тенденциями / модой' [2, с. 619].

6. И в русском, и в китайском словаре словарная статья в том случае, если один и тот же фразеологизм / чэньюй относится к разным тематическим разделам, содержит ссылку на соответствующий тематический раздел. В русском словаре такая ссылка помещена в конце словарной статьи и выглядит следующим образом: «**БРАТЬ [хватать] / ВЗЯТЬ ЗА ДУШУ [за сердце]** <...> См. раздел "Огорчение. Грусть. Тоска." (I.13.3)» [1, с. 101]. В китайском словаре в такой ситуации не приводится толкование чэньюя, а сразу дается ссылка на искомую страницу (указание тематического раздела отсутствует), например: «**【不食周粟】** bù shí zhōu sù 见374页»' [Оставаться преданным поверженной династии] bù shí zhōu sù См. стр. 374' [2, с. 18].

И русский, и китайский словари обладают следующими чертами сходства:

1. Словарная статья как русского, так и китайского словаря начинается с заголовочной единицы, например: «**ЧУЖИМИ РУКАМИ ЖАР ЗАГРЕБАТЬ**» [1, с. 417] / «**【叶公好龙】**» 'Е-гун любит драконов (любить что-то только на словах, никак не подкрепляя сказанное действиями)' [2, с. 439]. В русском словаре заголовочная единица указана прописными полужирными буквами. В китайском словаре заголовочная единица дается в квадратных скобках «**【**» полужирным шрифтом.
2. Словарные статьи обеих словарей включают фонетическую характеристику фразеологизма / чэньюя. В русском словаре это отражено при помощи ударения и, в некоторых случаях, посредством пометы, например: «**БЫТЬ [чувствовать себя] / ПОЧУВСТВОВАТЬ СЕБЯ НА СЕДЬМОМ НЕБЕ** <...> Интонационно выделяется слово "небо"» [1, с. 97], «**ВЛАСТИТЕЛЬ ДУМ** <...> Интонационно выделяется слово "думы"» [2, с. 435]. В китайском словаре фонетическая характеристика всегда обозначается с помощью пиньинь – «нормативной системы записи китайских слов латинскими буквами» [3, с. 29]. Например, «**【成人之美】** chéng rén zhī měi» 'Творить добро / протягивать руку помощи ближнему и помогать в добрых делах' [2, с. 541]. Ввиду особенности китайского языка (одно и то же слово может читаться одинаково, но разными тонами или иначе), некоторые словарные статьи снабжены пометами, помещенными в конце и обозначенными «〔辨误〕» 'Разбор ошибок'. Например: «**【同仇敌忾】** <...> 〔辨误〕 "忾"不能念成 qì»' [Сплотиться против общего врага] <...> (Разбор ошибок) иероглиф "忾" нельзя читать как qì' [2, с. 22].
3. Словарные статьи обеих словарей имеют толкование фразеологизма / чэньюя. Например: «**РУБАХА-ПАРЕНЬ** <...> Простой, общительный.

Приветливый, открытый человек, чаще всего – молодой» [1, с. 437] / «**【城狐社鼠】** <...> 城: 指城墙。社: 土地庙。城墙上的狐狸, 土地庙里的老鼠。比喻仗势作恶的人»' [Быть окруженным недругами / предателями (лисы в городе, крысы в храме Земли)] <...> 城: указание на городские стены。社: храм бога покровителя Земли. На городской стене лисы, в храме Земли – крысы. Метафорически: о людях, которые имеют власть и используют её, чтобы творить злодеяния' [2, с. 452].

4. В русском словаре заголовочная единица может содержать «лексические варианты компонентов фразеологизма, указанные в квадратных скобках полужирными строчными буквами» [1, с. 12]. Например: «**ТРЕПАТЬ [портить] НЕРВЫ**» [1, с. 157]. В китайском словаре заголовочная единица также может содержать варианты компонентов чэньюя. Например: «**【为虎傅(添)翼】**»' [Помогать злодею в нечестивых делах (обр. наделить тигра крыльями)]' [2, с. 458]. Помимо этого, некоторые словарные статьи в китайском словаре содержат помету «又作» Также пишется / употребляется как', например: «**【兴利除弊】** <...> 又作 "兴利除害"»' [Внедрять полезное и избавляться от вредного] <...> Также пишется как "兴利除害"' [2, с. 4].
5. Словарные статьи обеих словарей содержат указания на ситуацию употребления фразеологизма / чэньюя. В русском словаре это указание «вводится обычно словами "говорится", "употребляется"» [1, с. 14]. Например: «**НА МЯКИНЕ НЕ ПРОВЕДЕШЬ** <...> Употребляется, когда речь идет об опытном, бывалом человеке, которого трудно запутать, обмануть, который благодаря своему опыту сразу заметит обман» [1, с. 692]. В китайском словаре подобное указание вводится словами: «形容» 'Выражать / описывать' или «指» 'Указывать на'. Например: «**【过江之鲫】** <...> 形容很多人赶时髦»' [Очень много, но беспорядочно (обр. о людях; досл. множество карасей переплывают реку)] <...> Описывает множество людей, которые гонятся за тенденциями / модой' [2, с. 619].
6. И в русском, и в китайском словаре словарная статья в том случае, если один и тот же фразеологизм / чэньюй относится к разным тематическим разделам, содержит ссылку на соответствующий тематический раздел. В русском словаре такая ссылка помещена в конце словарной статьи и выглядит следующим образом: «**БРАТЬ [хватать] / ВЗЯТЬ ЗА ДУШУ [за сердце]** <...> См. раздел "Огорчение. Грусть. Тоска." (I.13.3)» [1, с. 101]. В китайском словаре в такой ситуации не приводится толкование чэньюя, а сразу дается ссылка на искомую страницу (указание тематического раздела отсутствует), например: «**【不食周粟】** bù shí zhōu sù 见374页»' [Оставаться преданным поверженной династии] bù shí zhōu sù

См. стр. 374' [2, с. 18].

Различие микроструктур русского и китайского словарей состоит в следующем:

1. Словарная статья в русском словаре в обязательном порядке содержит помету, «указывающую на стилистическую характеристику фразеологизма, а отсутствие пометы означает, что фразеологизм нейтрален» [1, с. 14]. Эта помета помещена вслед за заголовком и выделена курсивом, например: «**ПУЩЕ ГЛАЗА** [о́ка]. Разз» [1, с. 375]. Китайский словарь не содержит сведений о стилистической характеристике чэньюя.
2. Словарная статья в китайском словаре может содержать помету, характеризующую эмоционально-оценочный окрас чэньюя. Например: «**【煊赫一时】** <...> 多用于贬义» [Кратковременное величие (обр. слава, которая пришла быстро и уйдет также быстро)] <...> Часто используется с негативным оттенком» [2, с. 613]. Русский словарь не содержит сведения об эмоционально-оценочном окрасе фразеологизмов.
3. В китайском словаре толкование чэньюя включает объяснение некоторых компонентов, входящих в его состав. Это объясняется тем, что один элемент четырехсложного чэньюя может быть частью целого слова. Например: «**【仅以身免】** <...> 仅: 仅仅, 只。身: 自身。免: 幸免» [Сам еле спасся] <...> 仅 (еле): (часть от слова) едва-едва, лишь. 身 (сам): (часть от слова) сам, самолично. 免 (избежать): (часть от слова) чудом уцелеть, избежать» [2, с. 46]. Например: «**【白璧微瑕】** bái bì wēi xiá 璧: 玉器。瑕: 玉上的斑点。洁白的玉上有着小的斑点» [Пятнышко на белой яшме (обр. даже у самого хорошего есть изъяны)] bái bì wēi xiá 璧: яшма. 瑕: пятно на яшме. На кристально белой яшме есть маленькое пятнышко» [2, с. 603]. В русском словаре толкование слов-компонентов, входящих в состав фразеологизма, не приводится.
4. Поскольку многие чэньюи перешли в современный китайский язык из вэньян, изменив или сохранив свое значение, возникла необходимость конкретизации характера употребления чэньюя в настоящее время, что побудило составителей словаря использовать такое противопоставление как «旧指» 'В прошлом обозначало' и «现泛指» 'Сейчас указывает в целом на'. Например: «**【得胜回朝】** <...> 旧指打了胜仗回潮廷报功。现泛指凯旋而归» [Вернуться победителем] <...> В прошлом обозначало – “одержав победу, вернуться ко двору императора с героическими свершениями”, сейчас указывает в целом на “возвращение с победой / успех” [2, с. 44]. Другим способом выражения изменения в смысле чэньюя является употребление слов «原为» 'Изначально / изначально являлось' и «后多用来» 'Впоследствии стало использоваться,

в основном, для'. Например: «**【单鹤寡鳧】** <...> 原为古琴曲名。后多用来比喻丧偶的人» [Вдова / Вдовец (досл. одинокий лебедь, овдовевшая утка)] <...> Изначально служило названием музыкального произведения, исполняющегося на гуцине. Впоследствии стало использоваться для описания человека, потерявшего жену / мужа» [2, с. 74]. Русский словарь не содержит сведений об изменениях в значении фразеологизма. Однако некоторые фразеологизмы содержат краткую этимологическую справку, свидетельствующую о существовании фразеологизма в языке длительное время, например: «**【БЫТЬ [чувствовать себя] / ПОЧУВСТВОВАТЬ СЕБЯ НА СЕДЬМОМ НЕБЕ】** <...> — Фразеологизм связан с понятием «седьмое небо», исстари бытующим в русском фольклоре как символ полного счастья, исполнения всех желаний» [1, с. 97].

5. Большинство чэньюев берут истоки в древних книгах или канонических трудах. Со временем многих из них претерпели изменения и «адаптировались» к новым реалиям, начав обозначать новые предметы и явления. Как отмечал В.И. Горелов: «Первоначально многие фразеологические сочетания представляли собой атрибутивные словосочетания, в составе которых первый компонент был метафорическим эпитетом. Однако в дальнейшем эти словосочетания, передаваясь по традиции из поколения в поколение (или во всяком случае в течение длительного времени), почти полностью утратили метафоричность. Их метафоричность поблекла, стерлась, сохранив лишь иногда следы былого качества. Ныне эти фразеологизмы имеют значение узуальное, то есть закрепленное языковым обычаем» [4, с. 178]. Однако большинство словарных статей в китайском словаре чэньюев под редакцией Е Цзысюна и У Дэжуня сохраняют помету «比喻» 'Образное выражение / метафора / говоря иносказательно'. Например: «**【春兰秋菊】** <...> 比喻各有所长, 皆为佳品» [Каждый хорош по-своему (досл. весной цветут орхидеи, осенью – хризантемы)] <...> Метафорически употребляется для описания того, что у всего есть свои сильные стороны / преимущества, то, чем можно гордиться» [2, с. 701]. В русском словаре подобные сведения о метафоричности фразеологизмов практически не приводятся.
6. В русском словаре фразеологизмы «иллюстрируются» цитатами из художественных произведений и краткими текстами, составленными авторами Словаря и отражающими некоторые типичные ситуации, в которых употребляется данный фразеологизм» [1, с. 15]. Р.И. Яранцев подчеркивал: «Сейчас, кроме русской и советской классики, цитатный материал включает в себя очень много произведений русской классики, особенно книг, ставших

известными нашему читателю в последние годы <...> В словарь включены также цитаты из произведений русской публицистики и мемуарной литературы» [1, с. 9]. Например: «**ЗА ДЛИННЫМ РУБЛЕМ** <...> • Мне рассказали историю одного парня, которые приехал сюда **за «длинным рублем»**. Жажда наживы и скопидомства властвовали над всеми его чувствами. В. Немцов, *Волнения, радости, надежды*. В забое нужны люди твердого характера, труженики, а не охотники **за длинным рублем**. В. Игишев, *Шахтеры*. На Камчатку или на Сахалин многие едут **за длинным рублем**, но очень скоро разочаровываются – работать надо много, а денег даром здесь никто не платит» [1, с. 433]. Авторы китайского словаря в качестве иллюстративного материала в основном используют произведения китайской классической культуры. Например: «*«Воды»* ‘Речные заводы (роман)’, «*Троецарствие* (роман)’, «*Книга песен* (собрание древних песен, гимнов, стихов различных жанров)’, «*Дети героев*» ‘Сказание о доблестных людях (роман)’, «*Цветы в зеркале* (роман)’. Философско-религиозные учения / трактаты / обрядовые книги. Например: «*Ляжи*» ‘Книга обрядов / ритуалов (одно из классических конфуцианских произведений)’, «*Лаоцзи*» ‘Канон пути и добродетели (основополагающий трактат даосского учения)’, «*Чжоуи*» ‘Книга перемен (древнекитайская гадательная книга)’, «*Амитабха-сутра* (один из основных текстов буддистов)’, «*Аватамсака-сутра* (собрание нескольких сутр)’. Исторические хроники. Например: «*Сяньцзи*» ‘Записи о Трёх царствах (официальные исторические хроники периода Троецарствия)’, «*Ханьшу*» ‘История династии Поздняя Хань’, «*Ши*» ‘Исторические записки’, «*Таипинши*» ‘Обширные записи годов Тайпин’, «*Чжаньцзи*» ‘Стратегии сражающихся царств’. Тексты, ставшие прецедентными в китайской политике, в т.ч. лозунги, например: «*Байхуацзицан, Байцзянцан*» ‘Пусть расцветают сто цветов, пусть соперничают сто школ’. Например: «**【Молниеносно】**» <...> «*Молниеносно*» “小弟闻姊来，磨刀霍霍向猪羊” ‘ [Почить нож (готовиться идти войной / собираться действовать)] <...> «Песнь о Мулань (китайский народный эпос) “Самый младший из братьев, услышав, что сестра возвращается, ринулся точить нож, чтобы резать поросенка и барана”»’ [2, с. 685]. Таким образом в русском словаре приводятся примеры употребления фразеологизмов из разных источников, в том числе, современных, в то время как в китайском словаре приводятся источники возникновения чэньюев, как правило – древние.

7. В русском словаре после толкования и иллюстративного материала может даваться указание на некоторые особенности употребления фразео-

логизма <...> грамматико-синтаксический комментарий определяет синтаксическую функцию фразеологизма, дает информацию об употребительности тех или иных грамматических форм, а также дает указание на его наиболее употребительную лексическую сочетаемость» [1, с. 15]. Например: «**СЛОВО В СЛОВО** <...> В предложении обстоятельство образа действия; употребляется обычно в сочетании с указанными глаголами» [1, с. 701] или «**СХОДИТЬ / СОЙТИ С УМА** <...> В предложении сказуемое; обычно необходимо дополнение в род. п. с предлогом «от» - обозначение причины или лица, предмета восхищения, восторга» [1, с. 101]. В китайском словаре такого нет.

8. Некоторые словарные статьи русского словаря в конце имеют помету «син.» – синоним или «ант.» – антоним. Например: «**СЛОВО В СЛОВО** <...> син. До слова» [1, с. 701]. В китайском словаре таких помет нет.
9. В словарных статьях в русском словаре встречается «указание на возможную жестикуляцию, сопровождающую произнесение фразеологизма» [1, с. 15]. Подобное указание сопровождается знаком «!», помещенным в круглые скобки после заголовочной единицы – (!). Например: «**БУДЬ <ТЫ [он, она, оно, вы, они]> <ТРИЖДЫ> ПРОКЛЯТ (-а, -о, -ы) (!)** <...> Может сопровождаться резким «рубящим» жестом правой руки» [1, с. 182]. В китайском словаре такие сведения отсутствуют.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: русские и китайские фразеологические словари имеют больше различий, чем сходств на уровне микроструктуры. Сходства обусловлены сходными принципами, предъявляемыми к словарным статьям как в России, так и в Китае. Так, каждая словарная статья содержит: заголовочное слово, фонетическую характеристику, толкование, примеры употребления. Различия в микроструктуре русского и китайского фразеологических словарей обусловлены: во-первых, различием в строе языка, поэтому словарные статьи русского словаря содержат большое количество грамматических характеристик, указание на функционирование фразеологизма в составе предложения, его сочетаемость с другими членами предложения, в то время как китайский словарь не приводит подобные характеристики. Во-вторых, лексикографической традицией: русские и китайские лексикографы по-разному подходят к подбору иллюстративного материала. Если в русском словаре в качестве примеров используются произведения художественной литературы, публицистические материалы и авторские примеры, то в китайском словаре, зачастую, в качестве примеров используются источники происхождения чэньюев. В-третьих, в

силу культурно-исторических преобразований в Китае многие фразеологизмы претерпели ряд изменений, в результате чего в словарные статьи китайского фразеологического словаря стали включаться сведения и об устаревших, и о современных значениях чэньюев, в от-

личие от русского словаря, где такие сведения практически не приводятся. В-четвертых, ввиду своеобразия китайского языка, большая часть словарных статей содержит толкование отдельных иероглифов, входящих в состав чэньюя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яранцев Р.И. Русская фразеология. Словарь-справочник: Ок. 1500 фразеологизмов. М.: Рус. яз., 1997. – 845 с.
2. 汉语成语分类词典 / 主编: 叶子雄. 上海: 复旦大学出版社, 1987. 921 页。(Тематический словарь чэньюев китайского языка / под ред. Е Цзысюна. Шанхай: Издательство Фуданьского Университета, 1987. – 921 с.).
3. Завьялова О.И. Большой мир китайского языка. М.: Восточная книга, 2014. – 320 с.
4. Горелов В.И. Лексикология китайского языка. М.: Просвещение, 1984. – 216 с.

© Александрикова Лина Геннадьевна (alexandrikova.lina@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НОРМЫ НАУКИ И ФИЛОСОФИЯ АРИСТОТЕЛЯ. ПАРАДОКСЫ ЯЗЫКОВОЙ ВЫРАЖЕННОСТИ

NORMS OF SCIENCE AND PHILOSOPHY OF ARISTOTLE. PARADOXES OF LINGUISTIC EXPRESSION

**A. Atanov
O. Zvereva**

Summary: The article is an attempt to describe the problem of the influence of linguistic description on processes occurring. The philosophy of Aristotle and Hegel serves as a methodological basis. How to deal with reality, not with language? We dare to suggest that the development of science is held back, among other things, because of the habit of linguistic patterns, which are not always an adequate way and means of expressing science, including scientific facts.

Keywords: language, logic, norms of science, Aristotle, philosophy.

Атанов Андрей Алексеевич

доктор философских наук, проректор по учебной работе,
Байкальский государственный университет, (г. Иркутск)
atanovaa@bgu.ru

Зверева Ольга Юрьевна

старший преподаватель кафедры философии и
искусствознания, Байкальский государственный
университет, (г. Иркутск)
zverevaou@bgu.ru

Аннотация: Статья является попыткой описания проблемы влияния языкового описания на происходящие в реальности процессы. В качестве методологического основания выступают философия Аристотеля и Гегеля. Как иметь дело с реальностью, а не с языком? Осмелимся предположить, что развитие науки сдерживается в том числе из-за привычки к языковым паттернам, которые не всегда оказываются адекватным способом и средством выражения науки, в том числе научных фактов.

Ключевые слова: язык, логика, нормы науки, Аристотель, философия.

Т. Кун определяет «нормальную науку» как исследование, прочно опирающееся на одно или несколько прошлых научных достижений, которые в течение некоторого времени признаются определенным научным сообществом как основа для его дальнейшей практической деятельности. «...Общепринятые примеры фактической практики научных исследований – примеры, которые включают закон, теорию, их практическое применение и необходимое оборудование, – все в совокупности дают нам модели, из которых возникают конкретные традиции научного исследования» [1]. Из определений Т. Куна можно извлечь смысловую структуру, дающую возможность определить понятия «нормальная наука» и «парадигма»: 1) структурирование происходит в рамках исторического процесса развития науки, но рассматривается при этом как отнесенное к прошлому; 2) признание того или иного научного достижения происходит определенным научным сообществом; 3) «нормальная наука» тесно связана с практикой; 4) практика в методологической реконструкции переводится в модель; 5) из модели возникают конкретные традиции научного исследования.

Отсюда следует, что норма в науке: исторична, практична, модельна, традиционна и определена, норма является процессуальной, но при этом приведенной к единому основанию. Если внимательно посмотреть на то, что предлагает Т. Кун возникает ряд вопросов.

История науки и история развития науки, опирающиеся на прошлые научные достижения, вряд ли могут

быть отнесены к науке, так как время в данном контексте оказывается не объективным, или субъективным, а социальным, определяемым не данностью (или действительностью) как таковой, а только через точки фиксации и привязки, то есть новое не появляется вне старого, то есть все возможные смыслы привязаны к норме. А как мы знаем зачастую научные открытия не имеют никакого отношения к предшествующей им норме.

Не совсем понятно, с чем связана тема определенно-го научного сообщества, и что это такое. По этой логике, видимо, бывает и неопределенное научное сообщество. Чем одно отличается от другого совершенно непонятно, из текста Т. Куна ничего не следует.

Смущает еще и аспект практичности научной нормы. Благодаря интеллектуальному поиску собираются факты и это результат познавательной деятельности, почему познание затем становится практической деятельностью непонятно, в том числе, и по причине непрописанного движения понятий, которые не выделены ни в смысле, ни в значении. Ведь критерии практики и познания не совпадают. Причем речь идет о научном познании и о науке, ведь практика в науке предельно специфична и ведет прямой дорогой к экспериментальной науке. Как в ситуацию познания без выделенных фактов вписывается оборудование и каким критериям оно должно соответствовать – большой вопрос.

Следующий вопрос: как практика методологически может переходить в модель? Снова понятийная неопре-

деленность и возникает следующий резонный вопрос – почему модель? Ведь модель – это всегда упрощение. То есть традиции научного исследования – это упрощенная система научного исследования, сведенная не просто к моделям, а к еще более простой форме – традициям. Тогда «нормальная» наука – наука упрощений. Именно по этой причине она не создает возможностей для нового качества познания, то есть уже в процессе научного познания возникает необходимость в отказе от норм с целью перехода к новому качеству познания.

Для проведения анализа понятия «норма» необходимо найти сферу определенности в человеческом опыте, поскольку Т. Кун не говорит обо всем научном сообществе, а только об определенном. Сохранение преемственности традиций или новизна данности в системе знания по поводу изучаемого объекта выражает в методологическом плане еще одну градацию значений. Выполнение такого рода методологических установок позволяет преодолеть некоторую неполноту знания, оформленного через критерии научного знания: верификационный, фальсификационный, парадигмальный. Гегель считает, что идея вырабатывается за пределами данной науки, она лежит в основе исходных положений этой науки, доказательство которых средствами данной науки невозможно. Аргументируя это положение и говоря о философии и науке, Гегель указывает, что предпосылки (основа) науки (теории) не абсолютны: по его мнению, только в философии предпосылки абсолютно достоверны. Ограниченность же основы научного построения преодолевается в ходе дальнейшего развития самой теории, что действительно и для философии. Если мы применим терминологию И. Лакатоса, то можно сказать, что любая наука должна спускаться в «обосновательный слой». Гегель, используя эти особенные основания философии, определяет основание процесса познания посредством его методологического выражения в отношении нового предмета, данного в исследовательской модели. В «Науке логики» Гегель отмечает следующее: «При новой основе, образуемой результатом как ставшим отныне предметом, метод остается тем же, что и в предыдущем предмете. Различие касается лишь отношения основы как таковой, правда, она и теперь основа, однако ее непосредственность есть лишь форма, так как она была в то же время результатом, поэтому ее определенность как содержание есть теперь уже не нечто просто принятое, а нечто выведенное и доказанное» [4]. Классическая философская методология позволяет «снять» противоречия науки и философии посредством введения единого основания исследования, поэтому в нашем исследовании мы будем верны этому логически безупречно обоснованному замечанию Гегеля, которое может быть рассмотрено как принцип философской методологии. В контексте нашей статьи появляется возможность применить философскую методологию к решению задач науки. Обратим внимание, что в системе Гегеля основа связана с непо-

средственностью, а непосредственность есть форма. Поэтому методологически постараемся прописать основу и связанные с ней смыслы.

Для решения задач науки возьмем для примера очень старую, созданную Аристотелем, философскую систему и попытаемся выделить присущие ей смыслы, хотя бы в самой общей форме. Почему наш выбор пал на Аристотеля, можем объяснить. В истории философской мысли существуют всего две классических философии – античная и немецкая. Между ними временной промежуток, если мы берем их начало, более двух тысячелетий. Классическая философия характеризуется определенностью формы, значений и проблем, она представляет не просто философскую систему, а четко зафиксированную традицию философской мысли. В классической философии всегда присутствует четкая связь между принципами, законами, категориями и понятиями. В методологическом плане классическая философия обладает большой четкостью и определенностью, поэтому она очень благодатная область для проведения анализа. Но необходимо иметь в виду следующее: для античной культуры характерно, что она отдает приоритет живой беседе, а не написанной речи. Негативное отношение к написанному тексту – характерная черта античной традиции. Изменения в отношении к книге относятся к эллинистической культуре, в ней книга становится объектом почитания. Соотнесение устного и письменного текста в особой форме произведения – характерная черта греческой философии.

Мы рассмотрим только систему категорий Аристотеля и сделаем из нее соответствующие выводы. В методическом плане такой анализ приложим к любой другой философской системе, относимой не только к античной традиции.

Философия по своему выражению всегда связана с языком, поэтому философская определенность требует и четкой фиксации языковой определенности в той степени, в какой она относится к полю выражаемого смысла. Лексический, семантический, культурологический анализ очень важны, так как помогают выразить возможную дифференциацию смысла. Аристотель использует десять категорий. Необходимо иметь в виду, что при переводе некоторые русские термины, соответствующие категориям Аристотеля, гораздо ближе к латинским, а не греческим терминам, это же относится к выражаемым ими значениям. Здесь мы не можем привести греческие формы категорий (из-за сложности написания и тиражирования). Но анализ Аристотеля без греческой терминологической базы невозможен, поэтому необходимо дать смысловое содержание соответствующих греческих терминов. Вот список категорий Аристотеля:

1. Сущность. (Субстанция).
2. Количество.

3. Качество.
4. Отношение. (Соотнесенное).
5. Где? (Место).
6. Когда? (Время).
7. Положение.
8. Обладание. (Состояние).
9. Действие.
10. Претерпевание. (Страдание).

Аристотель считает, что эти категории представляют высшие сущности объективного бытия. В виде категорий у Аристотеля перечислены в определенном порядке все формы сказуемого, которые встречаются в простом предложении древнегреческого языка. Термин «*katēgoria*» значит «сказуемое», он возникает как производная форма от глагола, означающего «сказывать», «высказывать», «означать».

Аристотель предвывает список категорий следующими умозаключениями: «Одни слова говорятся в связи, другие без связи. Одни в связи, как, например: человек бежит, человек побеждает; другие без связи, как: человек, бык, бежит, побеждает... Из слов, высказываемых без какой-либо связи, каждое означает или сущность, или качество...» [1]. Список категорий представляет перечень предикатов-сказуемых, извлеченных из предложений как формы их непосредственной данности, и тем самым абстрагированных и обобщенных. Разберем категории в их общей форме.

1. Первая категория, единственная в своем роде названная таким способом. Ее имя абстрактное существительное, образованное от основы причастия глагола «быть», «сущее», «существующее». Эта категория отвечает на вопрос «Что?», Аристотель в другом месте дополняет этот вопрос вопросом «Что есть?», буквально «что есть, чем является».
2. Местоименное прилагательное «в каком-нибудь количестве».
3. Местоименное прилагательное «какое-нибудь».
4. «В каком-нибудь отношении» местоимение с предлогом. В четвертой категории, как и в первой категории, форма совпадает с вопросительной, то есть форму здесь можно считать либо непосредственной формой «в каком отношении», либо формой косвенного вопроса «в каком отношении?». Аристотель в качестве примеров этой категории приводит прилагательные различных степеней. Примеры: «большее», «меньшее», «половинное».
5. «Где?». Местоименное наречие в вопросительной форме.
6. «Когда?». Местоименное наречие или в вопросительной форме, или в неопределенной форме «когда-нибудь». Различие нейтрализуется в форме косвенного вопроса.
7. «В каком-нибудь положении». Глагол в форме инфинитива среднего залога «лежать, находиться в

каком-нибудь положении».

8. «В каком-нибудь состоянии». Глагол в форме инфинитива «находиться в каком-нибудь состоянии; иметь, иметься». В качестве примеров Аристотель использует глаголы третьего лица единственного числа перфекта среднего залога. Примеры: «обут», «одет», «собран», «вооружен».
9. «Делать, действовать». Глагол в форме инфинитива «делать». Примеры Аристотеля: глаголы третьего лица единственного числа настоящего времени активного залога «режет», «жжет».
10. «Претерпевать, подвергаться действию». Глагол в форме инфинитива «претерпевать, страдать». Примеры: глаголы третьего лица настоящего времени пассивного (страдательного) залога, «он разрезается» (его режут), «он сжигается» (его жгут).

Аристотель считал, что лишь существительное является адекватной формой для выражения понятия, но единственная категория, которая у него имеет форму существительного, – «сущность». Наименование остальных категорий производится Аристотелем как отдаляющее их от наименования «сущности». Именование категорий через вопрос – вообще не именование, так как «вопрос» – это не «имя». Из этого можно сделать вывод, что категории Аристотеля располагаются в семантическом плане гораздо выше «имен», категории предшествуют именам, как некая нулевая область значения, которая является переходом для возникновения всех возможных значений. Категории философии – это категории не действительности (человеческой), а того, что надстоит над действительностью, будучи по своей природе общностью более высокого порядка (вполне возможно не включающей в себя человека). При таком подходе смущает, то, что категории Аристотелем сконструированы средствами языка и выражают языковую реальность.

В этом контексте возникает сложность. Как можно определить языковую данность и понять на что она указывает? Причем непонятно насколько действительна сама языковая реальность. Ведь даже в функционировании обыденного языка, существуют его носители, которые совершенного некорректно используют даже язык речи, не говоря о системе указаний на реальность. То есть сам по себе язык вмещает как истинные, так и ложные понятия, суждения и умозаключения и качественно разноплановых носителей. Можно предположить, что хорошо реализованный принцип реальности манифестируется, в том числе и в языке. Но тогда все возможные основания скрыты в реальности, а не языке. Возвращаясь к Аристотелю, можно предположить, что он старается раскрыть именно реальность и действительность, но все остальные видят языковую категориальную сетку, то есть система Аристотеля слишком личностна, и большой вопрос, что Аристотель имел в виду. Обратим внимание и на то, что категории Аристотеля указывают на область именно зна-

чений, а не реальности и действительности. Значения же им используются преимущественно языковые.

Автор «Словаря Аристотеля» Г. Бонитц (Bonitz) справедливо указывает, что полностью обследовать использование Аристотелем термина «сущность» значило бы изложить всю философию Аристотеля. Проведя анализ термина «сущность», мы сможем вернуться к системе категорий Аристотеля, но, с другой стороны, и с позиций иного смысла. Обратим внимание, что мы снова заходим в область смыслов, а не реальности. Последуем далее за Аристотелем.

Аристотель в «Категориях» разделяет сущности на «первичные» и «вторичные»

Первые сущности – это индивиды или объекты, первая сущность «не сказывается ни о каком подлежащем и не находится ни в каком подлежащем», – это отдельные люди, отдельные лошади и т.д. Подлежащее Аристотель употребляет в совершенно современном значении этого слова: 1) «не сказывается ни о каком подлежащем» – это субъект высказывания; 2) «не находится ни в каком подлежащем» – это субстрат, в том числе, и как грамматическое и логическое подлежащее. Обратим внимание, что речь снова идет о языковых конструкциях, но ключевое качество конструкции здесь – отдельность, а это подразумевает уже не языковую определенность, так как сам язык терминологически отделяется, а не определяется. Если говорить на уровне обобщенных конструктов, то базовым понятием оказывается не просто сущность, а сущность в отделении или в выделении – мы переходим к избирательному действию и в системе определений, как результат строится аналитическое понятие, но только в том случае если нами в процессе следования за реальностью, сохраняется отдельность.

Вторые сущности – это роды и виды, «вторичными сущностями называются те, в которых, как в видах, заключаются сущности, называемые так в первую очередь, как эти виды, так и обнимающие их роды; так, например, определенный человек заключается как в виде, в человеке, а родом для этого вида является живое существо». Вторые сущности последовательным включением подводятся под видовые, потом под родовые и, наконец, в род «сущность», который становится категорией «сущность». Здесь создаются аналитические и синтетические последовательности языка, указывающие на логические понятия, а не на качественные определенности реальности.

Аристотель при помощи первых и вторых сущностей создает свою иерархию бытия. Первые сущности обладают наибольшим бытием: «...если бы не существовало первых сущностей, не могло бы существовать ничего другого». Вторые сущности обладают той степенью бы-

тия, которую можно определить только посредством отнесения к первым сущностям: «Из вторых сущностей вид в большей мере сущность, чем род: он ближе к первой сущности». В системе Аристотеля сущность и бытие лишь коррелируются. Причем, бытие почему-то оказывается предикатом. То есть отдельное и есть полноценно существующее, в этом контексте бытие проявляется в основании отделения, то есть оно проскальзывает и проходит, и приходит с отделением.

Второе свое учение о сущности Аристотель разрабатывает в «Метафизике». «Итак, получается, что о сущности говорится в двух основных значениях: в смысле последнего субстрата, который уже не сказывается ни о чем другом, и в смысле того, что, будучи определенным нечто, может быть отделено <от материи только мысленно>, а таковы образ, или форма, каждой вещи». Далее Аристотель указывает: «Формой я называю суть бытия каждой вещи и ее первую сущность». Аристотель показывает, что «первая сущность», уже нечто иное, чем в «Категориях». Для отдельных вещей сущность – это непосредственное единство материи и формы. В логическом плане это означает, что мы получаем онтологическое основание для выражения сущности, которое не сводится ни к материи, ни к форме, будучи качественно иной природы. Несколько смущает терминологически «суть бытия каждой вещи», но, если мы вспомним, про уже проработанную нами отдельность, все становится на свои места. Не определена только отдельность.

Через введение категории формы иерархия бытия первых и вторых сущностей нарушается, происходит вхождение в мир того, что не может быть объяснено как отдельное существо, объект, род и вид – возникает суть бытия. Обратим внимание еще и на тот факт, что форма может быть и образом. Сущность приобретает форму, которая и позволяет говорить о своеобразном «истечении» категорий. Сущность, из глагола ставшая подлежащим, указывает на «неподвижное движение», которое не имеет ничего общего с вещами, субъектами высказывания, субстратами и реальными процессами – пример чему «последний субстрат» дополненное «определенным нечто». Все, о чем мы пишем, это смысловые формы русского языка, базовая рекомендация перейти на древнегреческий, но это не решает проблему, так как значения даже древнегреческого языка будут связаны с современным миром, задача заключается не в построении системы временных значений, а в попадании в место «последнего субстрата».

С другой стороны, этим определением сущности Аристотель преодолевает натурализм греческой философии, создавая общность иных смыслов. Если мы в таком ключе будем определять систему категорий Аристотеля, то совершенно понятным станет рождение немецкой классической философии, которая строится на

совершенно иных категориальных основаниях, чем античная, но вместе с тем, как область знания и познания относится к смысловому полю философии, взятой «вообще». Аристотелем создано единое поле смысла, которое предполагает качественные отличия и различия форм, причем взятые исключительно в языковой форме. Манифестация языка и языковой данности знаменует новое качество, только возникает вопрос, новое качество чего?

Проведя анализ категорий Аристотеля, мы разобрали и выделили только методологическую функцию системы Аристотеля; задача заключается в том, чтобы определить мировоззренческую функцию этого учения, а это невозможно, если мы не создадим смысловое поле античной философии как системы мировоззрения. Общность в философии, как в типе, строится не только методологически, но и мировоззренчески, что подразумевает наличие нового качества философской системы, которое входит в нее как основание. Что мы отметили в начале нашей статьи.

Базовым в мировоззрении может стать любое основание, но, если мы говорим о классической античной философии, это основание будет единственным. Г.В.Ф. Гегель совершенно верно называет античность «классической художественной формой», в этой форме выражается полная взаимоприспособленность «идеи» и «реальности». «Эта форма, которая имеет при себе самой идею в качестве духовной и именно индивидуально-определенной духовности, когда она должна вскрыть себя во временное явление, есть человеческая форма». «...В ней впервые внутреннее и духовное приходят к явлению в своем вечном покое и существенной самостоятельности. Этому покою и единству с собой соответствует только такое внешнее, которое само еще пребывает в этом единстве и покое. Это и есть форма в ее абстрактной пространственности». Такая организация действительности не может быть раскрыта только при помощи методологии, само ее основание присутствует именно как возможность оформления и организации, поэтому любая философская система есть единство мировоззрения и методологии, которые должны быть определены.

Возникает резонный вопрос: а что с наукой? Можно ли в ней найти мировоззренческие основания если мы сделаем отсылку к философской системе Аристотеля. Кроме того, если адекватно подойти к тому, что создал Аристотель, то мы можем заметить, что на самом деле речь идет о структурах языка, которые отнесены к внешним явлениям, и при проведении анализа существует четкая привязка к языку, а не к внешне задаваемой последовательности. То есть речь идет не об определении, а о следовании в соответствии с языковой определенностью, то есть речь идет даже не о субъективной логике, а о языковой положенности. В какой степени язык позво-

ляет определить внешние явления большой вопрос, так как говоря на языке Аристотеля, сущность оказывается и языковой, и предметной. Тогда задача состоит в том, чтобы средствами языка освободиться от языковой сущности, чтобы категории оказались выражающими данность, а не языковую определенность. Даже движение сущности, из глагола становящейся подлежащим, все равно говорит о языковой данности. Тезис, что таким образом преодолевается натурализм греческой философии достаточно зыбок, вместо натурализма мы получаем языковую форму, указывающую на природу, но возникает вопрос указываем ли мы на природу, или указываем на язык и на себя, тогда в той же системе Аристотеля мы включены не в объективное время (хотя, что это такое большой вопрос), а во время прошлого языкового опыта. То есть исчезает полноценная категориальная определенность, мы ссылаемся на уже сложившуюся логику и определенность языка. Не случайно Гегель говорит о временном явлении и человеческой форме. Аристотель и вводит категорию формы, но эта форма человеческая. Аристотель – гений. Но, в его системе мы не можем говорить об объектах, объекты все равно будут даваться в человеческой форме. То, что Аристотель это фиксирует, является гигантским открытием, в науке (особенно в естественных науках) проблему описания решили при помощи математики, но математическая определенность не отражает в человеческом опыте ничего другого, кроме математической определенности, невозможно сказать, что это. Если мы говорим и называем, мы уже в системе Аристотеля. На уровне гипотезы можно предположить, что может быть стоит убирать сложившуюся языковую форму и переходить к понятию как таковому. К понятию данности, а не к понятию познания. Или просто к самой данности. Как это сделать? Если мы буквально заполнены формами, абсолютно фантазийными по содержанию.

Обратим внимание, как лидерские качества описываются психологами, характеристики не объективированы, то есть работает привычная для нас языковая традиция. «1. Коммуникабельность, понимаемая как доброжелательный интерес к людям, готовность к сотрудничеству, подкрепленная навыками эффективной коммуникации. 2. Саморегуляция – способность контролировать, регулировать свои мысли, эмоции и поведение с целью достижения поставленных профессиональных целей, связанная с осознанием своих эмоций, управлением вниманием, определением приоритетов и планированием деятельности. 3. Самомотивация, определяемая как способность осуществлять постановку целей и определять алгоритмы их достижения, справляться с проблемами и приступать к их решению, а также умение разделить большую работу на несколько мелких задач. 4. Эмпатия – умение ставить себя на место другого, учитывать чувства и эмоции других людей при принятии решений» [7].

Можно обратить внимание и на такую форму описания. «К примеру, если стремление к проявлению превосходства остается неудовлетворенным, можно наблюдать

возникновение внутреннего напряжения и тревожности, что проявляется во внешней подозрительности и враждебности, иногда – агрессии» [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кун Т. Логика и методология науки. Структура научных революций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/tomas_kun.pdf, свободный (дата обращения: 10.06.2025).
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/gegel_fridrih/nauka_logiki.html, свободный (дата обращения: 10.06.2025).
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.ru/FILOSOF/GEGEL/fenomen.txt> (дата обращения: 10.06.2025).
4. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 1967. – 152 с. – Режим доступа: <https://ikfia.usn.ru/wp-content/uploads/2018/01/Lakatos1967ru.pdf>, свободный (дата обращения: 10.06.2025).
5. Аристотель Категории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/kategorii.txt>, свободный (дата обращения: 10.06.2025).
6. Аристотель Метафизика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt_with-big-pictures.html, свободный (дата обращения: 10.06.2025).
7. Синёва О.В. Развитие лидерских качеств у руководителей в процессе психологического консультирования / О.В. Синёва, Е.В. Зимина, О.П. Михайлова. – DOI 10.17150/2411–6262.2025.16(1).375–385. – EDN NVSMHS // Baikal Research Journal. – 2025. – Т. 16, № 1. – С. 375–385.
8. Кожевина А.П. Взаимосвязь волевой организации личности и доминирующих эмоций у сотрудников служебной деятельности / А.П. Кожевина. – DOI 10.17150/2411–6262.2025.16(1).400–407. – EDN SHDUAP // Baikal Research Journal. – 2025. – Т. 16, № 1. – С. 400–407.

© Атанов Андрей Алексеевич (atanovaa@bgu.ru), Зверева Ольга Юрьевна (zverevaou@bgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СЕРИАЛОВ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

LEXICAL PORTRAIT OF CONTEMPORARY RUSSIAN TV SERIES: A QUANTITATIVE ANALYSIS

**D. Vasilev
I. Guryanov**

Summary: This article explores linguistic features in Russian TV series across different genres using computational linguistics methods. The study analyzes textual transcripts from four popular series released within the last five years: Fisher (2023), Slovo patsana. Krov' na asfalte (2023), Trigger (2021), and Inspector Gavrilov (2024). The methodology incorporates structural analysis, readability assessment, lexical diversity metrics, and sentiment analysis using natural language processing (NLP) models. Findings reveal genre-specific patterns: detective and drama series exhibit negative sentiment and taboo lexis; thrillers show the highest lexical diversity with neutral emotional tones; comedies feature minimal text volume and predominantly positive evaluations.

Keywords: audiovisual discourse, TV series discourse, serial text, quantitative analysis, lexical diversity, sentiment analysis.

Васильев Данил Олегович

аспирант, Казанский федеральный университет
danielcrow2000@mail.ru

Гурьянов Игорь Олегович

кандидат филологических наук, доцент, Казанский
федеральный университет
IOGuryanov@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию языковых особенностей российских сериалов различных жанров с применением методов компьютерной лингвистики. В работе анализируются текстовые транскрипты четырёх популярных сериалов за последние 5 лет – «Фишер» (2023), «Слово пацана. Кровь на асфальте» (2023), «Триггер» (2021) и «Инспектор Гаврилов» (2024). Методология исследования включает структурный анализ, оценку удобочитаемости, лексическое разнообразие и sentiment-анализ с использованием моделей естественной обработки языка. Результаты выявили жанровую специфику: детективы и драмы отличаются негативной тональностью и табуированной лексикой; триллер – максимальным лексическим разнообразием и нейтральной эмоциональной окраской; комедия – минимальным объемом текста и преобладанием позитивных оценок.

Ключевые слова: аудиовизуальный дискурс, сериальный дискурс, сериальный текст, количественный анализ, лексическое разнообразие, sentiment-анализ.

В последние годы рынок российских сериалов демонстрирует стремительный рост. Согласно данным аналитического сервиса «Кинопоиск Pro», апрель 2023 года ознаменовался безоговорочным лидерством отечественных сериалов в рейтингах популярности. [9].

Текущая ситуация демонстрирует значительное укрепление позиций российского контента на внутреннем рынке. Особенно показательной стала динамика марта 2023 года, когда российские проекты достигли 43% представленности в рейтинге, в то время как доля американского контента сократилась до 22%. Среди других стран-лидеров по производству популярных сериалов выделяются Япония, Турция и Южная Корея [9].

По данным Telegram-канала «Новости кинопроизводства» 2024 год ознаменовался существенными изменениями в структуре производства телевизионного контента в России: наблюдается заметная переориентация рынка в сторону изменения традиционных форматов сериального производства. Так, в прошлом году количество произошло резкое сокращение производства сериалов среднего метража, которые традиционно составляли основу программирования как цифровых платформ, так и эфирного телевидения. Эта тенденция затронула как новые проекты, так и продолжения успешных франшиз [7].

Рост популярности отечественных сериалов, отмечаемый аналитиками в 2023–2024 годах, сопровождается важными трансформациями не только в количественных показателях производства, но и в языковой организации сериальных текстов. Это актуализирует вопрос о специфике речевого построения современных отечественных сериалов.

Материал и методы исследования

Основу методологии исследования составил компьютерный лингвистический анализ текста с использованием языка программирования Python и специализированных библиотек для обработки естественного языка (NLP).

В качестве материала анализа выступили транскрипты диалогов из четырех популярных российских сериалов различных жанров: детектива «Фишер», криминальной драмы «Слово пацана. Кровь на асфальте», психологического триллера «Триггер» и комедии «Инспектор Гаврилов».

В исследовании проведен структурный анализ текстов сериалов с расчетом ключевых показателей. Плотность текста оценивалась по количеству слов и предло-

жений в минуту экранного времени. Сложность языка определялась адаптированными индексами Флеша и SMOG, автоматически рассчитываемыми на основе слоговой структуры и длины предложений. Лексическое разнообразие анализировалось через метрики TTR, RTTR и CTTR, учитывающие соотношение уникальных и общих слов. Для оценки эмоциональной окраски применялась модель *rubert-base-cased-sentiment*, классифицирующая предложения на позитивные, нейтральные и негативные.

Сериял как форма аудиовизуального дискурса

Аудиовизуальный дискурс (далее АВД) представляет собой сложное явление, объединяющее вербальные и невербальные элементы в единое смысловое пространство. В отличие от естественной речи, которая возникает спонтанно в процессе непосредственного общения, речь в аудиовизуальном произведении является результатом комплексной совместной работы сценаристов, режиссёров и актёров. Эта речь создаёт у зрителя ощущение повседневного общения, однако при этом она подчиняется специфике жанра, нарратива и ожиданиям зрителей.

Сериялы представляют собой уникальный формат аудиовизуального дискурса, сочетающий вербальные и невербальные средства коммуникации. В отличие от кинофильмов, их разворачивающийся формат повествования позволяет детально развивать сюжетные линии и характеры персонажей, формируя особую связь со зрителем. Ключевой особенностью сериального дискурса является необходимость поддержания речевой идентичности персонажей через характерные языковые маркеры (специфическая лексика, синтаксические конструкции, профессиональный жаргон), сохраняющиеся на протяжении всего повествования. Этот комплексный феномен объединяет устную речь, визуальные образы и музыкальное сопровождение в единое смысловое пространство.

Создание художественных диалогов, воспринимающихся как естественные и правдоподобные, представляет собой одну из центральных проблем как в киносценаристике. Трудность заключается не столько в попытке точного воспроизведения спонтанной разговорной речи, сколько в отборе и умелом использовании специфических дискурсивных характеристик, которые зритель способен однозначно идентифицировать как признаки естественной коммуникации [15]. Согласно Д.В. Жабину организация спонтанной речи на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях существенно отличается как от письменной речи, так и от других видов устной коммуникации [1], а также характеризуется незавершёнными речевыми конструкциями, грамматическими колебаниями, самокоррекцией, гезитацией, повторами и оговорками [11]. Эти элементы от-

ражают естественный процесс речепорождения, когда говорящий одновременно формулирует и корректирует высказывание. Однако в рамках аудиовизуального дискурса наблюдается существенный парадокс: достижение эффекта спонтанной устной коммуникации требует тщательной предварительной текстуальной организации.

Важность изучения сериальной речи заключается в её влиянии на языковые нормы и коммуникативные практики. В отличие от письменной речи, где выбор языковых средств осознан и подчинён строгим правилам, или естественной устной речи, где коммуникация протекает непреднамеренно [5], кинодиалог занимает промежуточное положение. С одной стороны, кинотекст, как лингвистический компонент АВД, стремится к убедительности [4, 10], воспроизводя особенности живой речи, которая может быть как спонтанной, так и подготовленной [2, 3, 13]. С другой – эти элементы подражания гипертрофированы, отобраны и стилизованы под конкретный жанр. Стоит также отметить, что каждый лингвистический компонент речевого портрета персонажа обладает определенной семиотической нагрузкой [4].

В аудиовизуальном дискурсе любое произведение не просто передаёт информацию, а конструирует «новую реальность», предлагая зрителю поверить в правдоподобие происходящего, которое может быть далёким от реальной действительности. Аутентичность в аудиовизуальных произведениях создаётся через тщательный подбор опорных подробностей [4, 16]. Эти детали, которые могут быть физическими, социальными, эмоциональными, языковыми или поведенческими, служат своеобразными якорями, позволяющими зрителю достраивать недостающие элементы «кинореальности».

Как было указано ранее, в отличие от естественной устной речи, возникающей спонтанно в процессе коммуникации, тексты аудиовизуальных произведений тщательно конструируются на письме, но должны восприниматься как неподготовленные [6]. В современной лингвистике данное явление получило название псевдоустности – искусственного воспроизведения устной речи, которая лишь имитирует спонтанность, оставаясь заранее продуманной и отредактированной. Однако до сих пор не было выработано единого подхода к определению термина «псевдоустная речь» или «псевдоустный кинотекст». Эта терминологическая неопределённость требует тщательного концептуального осмысления.

Исследование сериальной речи имеет важное социолингвистическое значение, поскольку медиа не только отражают, но и формируют языковые тенденции. Речевые модели из популярных сериалов активно проникают в повседневное общение, особенно среди молодежи. Яркий пример – сериал «Друзья» (1994), который не только отразил языковые особенности американской

молодёжи 1990-х, но и сформировал новые речевые паттерны, вышедшие далеко за пределы экрана. Одним из наиболее показательных случаев стало введение в массовый обиход термина «френдзона» (friendzone) – понятия, описывающего ситуацию, когда односторонние романтические чувства одного человека встречают лишь дружеское отношение со стороны объекта симпатии.

Количественный анализ лексического уровня сериальных текстов

В рамках настоящего исследования был проведён количественный анализ лексического состава сериальных текстов на материале четырёх популярных отечественных сериалов, отобранных по критериям высокого рейтинга на платформе «Кинопоиск» и жанрового разнообразия: «Слово пацана. Кровь на асфальте», «Фишер», «Триггер» и «Инспектор Гаврилов». Общий объём проанализированного видеоматериала составил более 30 часов сериального контента.

Базовые статистики текстов данных сериалов включают в себя подсчёты среднего количества слов и предложений на один эпизод, среднее количество слов в предложении. Был произведен расчёт плотности текста во времени: количество слов и предложений в минуту за один эпизод. (Таб. 1.)

Сериал «Фишер» лидирует по объёму текста, но отличается размеренным темпом – 16 предложений/минуту. «Слово пацана» и «Триггер» при схожем количестве слов демонстрируют более динамичное повествование. Выраженные отличия демонстрирует «Инспектор Гаврилов» с минимальным объёмом текста, но максимальной плотностью речи.

Рассмотрим характеристики текстов сериалов с точки зрения удобочитаемости. Для этого мы воспользуемся следующими метриками: индекс удобочитаемости Флеша и индекс SMOG. (Таб. 2.)

Анализ удобочитаемости проводился по адаптированной формуле Флеша [8]. Полученные значения свидетельствуют о высокой доступности текстов для широкой аудитории. Параллельно рассчитанный индекс SMOG указывает на среднюю сложность, характерную для образованной аудитории. Оба индекса отражают структурные характеристики текста, но оценивают разные аспекты сложности восприятия.

Представленные результаты анализа лексического разнообразия текстов сериалов с использованием метрик TTR, RTTR и CTTR позволяют оценить богатство словарного запаса и разнообразие языковых средств, используемых в сериальной речи. (Таб. 3.)

Таблица 1.

Общая статистика сериальных текстов.

Сериал	Среднее количество слов в эпизоде	Среднее количество предложений в эпизоде	Средняя продолжительность эпизода (минуты)	Плотность слов	Плотность предложений
Фишер	5000	826	52	96	16
Слово пацана. Кровь на асфальте	4882	1181	51	95	23
Триггер	4840	1153	52	93.08	23
Инспектор Гаврилов	2100	697	25	84.00	28

Таблица 2.

Анализ удобочитаемости текстов сериалов.

Индекс	Название сериалов			
	Фишер	Слово пацана. Кровь на асфальте	Триггер	Инспектор Гаврилов
Индекс Флеша	86	98	87	95
SMOG	9	8	9	8

Таблица 3.

Коэффициенты лексического разнообразия.

Сериал	Метрики		
	TTR	RTTR	CTTR
Фишер	0,21	40,88	28,91
Слово пацана. Кровь на асфальте	0,24	39,07	27,627
Триггер	0,14	41,64	29,44
Инспектор Гаврилов	0,31	35,13	24,84

Анализ лексического разнообразия показал, что сериал «Инспектор Гаврилов» имеет наибольший базовый показатель TTR, свидетельствующий о частом использовании уникальных слов. Однако более точную оценку дают скорректированные метрики RTTR и CTTR, по которым сериал «Триггер» демонстрирует наибольшее лексическое разнообразие. «Фишер» также показал высокие значения, подтверждающие значительное разнообразие словаря. Эти данные указывают, что при интерпретации TTR необходимо учитывать длину текста, используя дополнительные метрики для объективной оценки.

В ходе исследования эмоциональной окраски текстовых материалов популярных сериалов был применен метод сентимент-анализа с использованием технологий обработки естественного языка (NLP). Основой для анализа послужила предобученная модель ruBERT-based-sentiment от платформы Hugging Face. (Рис. 1.)

Исследование эмоциональной окраски четырёх российских сериалов выявило чёткую жанровую специфику. «Фишер» и «Слово пацана» демонстрируют преобладание мрачной тональности, соответствующей их тяжёлой тематике - расследованию убийств и жизни криминальных группировок. В противоположность этому, комедийный «Инспектор Гаврилов» отличается ярко выраженной позитивной окраской. Выделяется «Триггер» с доминированием нейтрального тона, что отражает его психологическую направленность.

Проведенное исследование выявило значительные различия в использовании грубой лексики в четырех популярных российских сериалах. (Таб. 4.)

Анализ выявил 403 случая употребления вульгарной лексики в исследуемых сериалах. Наибольшая частота зафиксирована в «Триггере», тогда как «Фишер» показал наиболее агрессивный профиль с максимальной концентрацией табуированной лексики при меньшем общем количестве. В «Слове Пацана» преобладают вульгаризмы с умеренной стилистической окраской. Комедийный «Инспектор Гаврилов» продемонстрировал наименьшее использование грубой лексики среди всех анализируемых проектов. (Таб. 5.)

Заключение

Квантитативное исследование лексики российских сериалов выявило взаимосвязь между жанром, структурой текста и его эмоциональной окраской. Анализ четырёх популярных сериалов показал, что детектив «Фишер» отличается максимальным объёмом текста (5000 слов/эпизод) при низкой плотности предложений (16/мин), тогда как комедия «Инспектор Гаврилов» демонстрирует обратную картину (2100 слов, 28 предложений/мин).

Лексический анализ выявил наибольшее разнообразие в триллере «Триггер», в то время как комедия показала неожиданно высокий базовый показатель TTR. Сентимент-анализ зафиксировал жанровую специфику: от негативных



Рис. 1. Сентимент-анализ текстов современных отечественных сериалов

Таблица 4.

Статистический анализ вульгаризмов в российских сериалах.

Категория	Всего	Слово пацана	Триггер	Фишер	Инспектор Гаврилов
Общее количество	403	103	167	102	31
Уникальные типы	44	8	16	14	6
Средняя частота на эпизод	24,4	23,4	37,1	28,3	6,8

Таблица 5.

Классификация вульгаризмов по И. Носеку [12].

Сериял	С лёгкой стилистической окраской	С повышенной грубостью	Табуированная лексика
Слово пацана	58	33	12
Триггер	79	19	49
Фишер	31	16	55
Инспектор Гаврилов	16	12	0

тонов в драмах до позитивных в комедии, с нейтральным профилем у «Триггера». Все сериалы обладают высокой удобочитаемостью при средней сложности текста (SMOG 8–9), адаптированной под целевую аудиторию.

Перспективы исследования включают расширение корпуса, разработку мультимодальных моделей, диахронический анализ и изучение влияния языковых характеристик на рейтинги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жабин Д.В. Формальные признаки спонтанной речи говорящего в ситуации стресса: дис. ... канд. филол. наук / ВГУ – Воронеж, 2006. – 330 с.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения: учеб. пособие. 5-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 241 с.
3. Исаева А.А. Маркеры дифференциации спонтанной и подготовленной звучащей речи // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. № 4. – С. 37–48.
4. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу: дис. ... кан. пед. наук / Москва РУДН – Москва, 2019–234 с.
5. Лумэй В. Понятие и особенности естественной речи современного русского языка // Современное педагогическое образование. – 2023. – №12 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-osobennosti-estestvennoy-rechi-sovremennogo-russkogo-yazyka> (дата обращения: 22.05.2025)
6. Любаева А.А. Системный анализ средств реализации принципа псевдоуности в аудиовизуальных произведениях на русском языке / А.А. Любаева // Collegium Linguisticum – 2022 : Сборник научных статей Ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ, Москва, 16–19 марта 2022 года / Редакционная коллегия: И.А. Гусейнова [и др.]. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2022. – С. 1047–1055.
7. Новости Кинопроизводства // Telegram Channel // URL: <https://t.me/s/filmres> (дата обращения 21.05.2025)
8. Оборнева И.В. Автоматизация оценки качества восприятия текста // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – №5. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-otsenki-kachestva-voSPIRYATIYA-teksta> (дата обращения: 25.05.2025)
9. Россия вышла в лидеры по производству наиболее популярных сериалов для отечественного зрителя // Коммерсантъ // URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6011513> (21.05.2025)
10. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 153–158.
11. Тезекбаева Г.А. Спонтанная речь как объект лингвистики // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2011, – №1. – С. 76–79.
12. Цирихова С.А. Термин «Вульгаризм» в трактовке Эрика Партриджа // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2008. – №10. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-vulgarizm-v-traktovke-erika-partridzha> (дата обращения: 25.05.2025)
13. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: Азбуковник, 2003. – 281 с.
14. Baños-Rocío. Creating credible and natural-sounding dialogue in dubbing: Can it be taught? The Interpreter and Translator Trainer. – 2021. – pp. 13-33
15. Martínez Sierra J.J. Introducción a la traducción audiovisual / J.J. Martínez Sierra. – Murcia: Universidad de Murcia, 2012. – 164 p.
16. Matamala A. Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional / A. Matamala, P. Orero // LANS – TTS. – 2007. – Vol. 6. – pp. 329–344.17.

© Васильев Данил Олегович (danielcrow2000@mail.ru), Гурьянов Игорь Олегович (IOGuryanov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТЕРЕОТИПЫ МАСКУЛИННОСТИ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ-ТРАНСФОРМОВ)

Глебова Анна Васильевна

аспирант, Московский городской педагогический
университет
anna-gleb@yandex.ru

STEREOTYPES OF MASCULINITY AT THE TURN OF THE CENTURY (BASED ON TRANSFORMED PROVERBS)

A. Glebova

Summary: The purpose of the study is to describe some stereotypes of masculinity characteristic of the late 20th century. The paper presents an analysis of transformations with the gender marker «masculinity», isolated from the collection of X. Walter and V.M. Mokienko «Anti-proverb of the Russian people»; It is shown that transformations indirectly reflect a change in traditional gender stereotypes towards increased attention to the sexual characteristics of masculinity, and demonstrate masculine behavior in gender patterns.

Keywords: gender, gender stereotype, masculinity, transform, anti-proverb.

Аннотация: Целью исследования является описание некоторых стереотипов маскулинности, характерных для конца XX века. В работе представлен анализ трансформов с гендерным маркером «маскулинность», выделенных из сборника Х. Вальтера и В.М. Мокиенко «Антипословицы русского народа»; показано, что трансформы опосредованно отражают изменение традиционных гендерных стереотипов в сторону повышенного внимания к сексуальным характеристикам маскулинности, а также демонстрируют маскулинное поведение в гендерных паттернах.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, маскулинность, трансформ, антипословицы.

С конца XX века одним из активно развивающихся направлений современной лингвистической науки является гендерная лингвистика, которая, выделяя из языка речевые средства конструирования гендера, пытается описать современное состояние гендерной картины мира.

Отечественная лингвогендерология начала свое развитие на рубеже веков (Кириллина, 2000; Фомин, 2004; Гриценко, 2005 и др.). А.В. Кирилина впервые в отечественной науке сформулировала общетеоретические основы этого научного направления и разработала комплексную методику изучения маскулинности и феминности, описала гендерные стереотипы в рамках культурного концепта. Е.С. Гриценко охарактеризовала системно-языковые, дискурсивные и когнитивные механизмы конструирования гендера и способы их лингвистического описания, показала роль стереотипов в гендерной категоризации. А.Г. Фомин на материале сопоставительного анализа особенностей российских и американских студентов предложил фрагмент модели гендерной языковой личности, построенной на психолингвистических основаниях.

Лингвистические исследования маскулинности активно проводятся в последнее десятилетие на материалах дискурса телевизионных передач (Полевая, 2014), глянцевого журналов (Зиновьева, 2018), киноработ (Шушанян, 2022). Л.В. Маркина рассматривает гендерные стереотипы маскулинности в семантике бранных обозначений человека на диалектном материале (Марки-

на, 2020). Актуальность представленной работы, проводимой в рамках когнитивной парадигмы языкознания, определяется интересом к гендерным стереотипам как трансляторам культурной репрезентации пола и недостаточной теоретической и практической изученности феномена маскулинности отечественной гуманитарной наукой. Работа проводится на стыке нескольких научных дисциплин - когнитивной и гендерной лингвистики, лингвокультурологии.

Термин *masculinity* первоначально переводился из англоязычных источников словом «мужественность», в начале отечественных гендерных исследований еще не было четкого разделения этих понятий в русскоязычном научном дискурсе. И.С. Кон определил понятие «маскулинность» [Кон, 2009: с.44-46] как термин гендерной психологии, этим термином стали пользоваться и представители других направлений отечественной науки: философы (Булычев, 2004; Богатова, 2017), социологи (Рябова, 2003; Здравомыслова, Тёмкина, 2018), лингвисты (Жаданова, 2012; Зиновьева, 2018; Товкес, 2023 и др.). Термин «маскулинность» обозначает поведение, социальные роли и свойства, приписываемые мужчинам в конкретном обществе, сообществе или институте, а также культурные значения, атрибутируемые мужчинам и их опыту [Здравомыслова, Тёмкина, 2018: с.54].

Цель исследования состоит в выявлении особенности языковой репрезентации гендерных стереотипов маскулинности в русскоязычном дискурсе конца XX века. Рассмотрению подвергаются поведенческие характери-

ки мужчин, выраженные единицами языка с семантикой, отражающей основные качества и поведение лиц мужского пола. Для анализа мы обратились к пословицам-трансформам, собранным в сборнике Х. Вальтера и В.М. Мокиенко «Антипословицы русского народа» [Вальтер, Мокиенко, 2005]. Выбор вышеназванного издания обусловлен тем, что речевой материал сборника отразил разговорную и просторечно-жаргонную лексику 90-х годов XX века, которая является наиболее быстро реагирующим на социальные изменения пластом лексики.

Авторы описывают собранные языковые единицы следующими терминами: *антипословица* (Мидер В.), *квазипословица* (Береговская Э.М.), *новая поговорка* (Булько Ю.В.), *поговорка-трансформ* (Антонова О.Н.). Е. Иванов предлагает следующее определение этих единиц: «Антипословицами называются выражения, опровергающие либо пародирующие традиционную пословицную мудрость, отражающие в шуточной или ироничной форме современное осмысление жизни человека и окружающей его действительности». [Иванов, 2009: с.8]. Вышеназванный сборник содержит не только выражения, образованные из пословиц, но и переделанные авторские цитаты из книг, трансформированные изречения из кинофильмов, песен и других жанров общественного дискурса.

В представленной работе *трансформированные языковые единицы* или *трансформы* – образованные от пословиц и других прецедентных высказываний в результате языковых трансформаций лингвистические единицы.

Объектом исследования являются трансформированные языковые единицы, отражающие характеристики маскулинности как культурной репрезентации пола. В исследовании использованы метод сплошной выборки для отбора высказываний, отражающих маскулинные характеристики; описательно-аналитический метод, включающий анализ и классификацию явлений; количественный анализ для определения частотности языковых явлений.

В процессе сбора языкового материала выделено около 290 трансформированных единиц с гендерной семантикой «маскулинные характеристики». Наибольшее количество пословиц отнесено в тематическую группу «отношения с женщиной», что свидетельствует о том, что эта сфера жизни выступает как наиболее важная в жизни представителей мужского пола. Все трансформированные единицы этой группы описывают так называемые «свободные» отношения между мужчиной и женщиной (*Супругом можешь ты не быть, но долг исполнить свой обязан!*). Эти отношения либо не предполагают семьи и брака, либо наличие брака не является препятствием для различных внебрачных связей (*Верные мужья обычно верны и своим любовницам. Каждой бабе по мужу! Каждому мужу по бабе!*). Таким образом, лица мужского пола

характеризуются по большей части как находящиеся в свободных, не накладывающих взаимных обязательств отношениях с противоположным полом.

Тематическая группа «отношения с женщиной» разбивается на примерно равные в количественном отношении подгруппы, характеризующие маскулинные качества, проявляемые во время эмоциональных и сексуальных отношений с женщинами.

Рассмотрим маскулинные характеристики, проявляющиеся при эмоциональном взаимодействии с противоположным полом. Взаимоотношения с женщиной предполагают жесткое противостояние: *Женщина скрывает от мужчины свое прошлое, а мужчина от женщины – ее будущее. Выслушай женщину и сделай наоборот*. Мужчина в таких единицах предстает соперником женщины на воображаемом поле битвы. Перед нами социальная игра: *Мужская игра - всегда что-то от спорта, женская - от театра. Мужчина гоняется за женщиной, пока она его не поймает*. В этой игре-противостоянии приходится быть осторожным, недоверчивым (*В одном вопросе мужчины и женщины, безусловно, согласны между собой: и те и другие не доверяют женщинам*), потому что противник часто оказывается коварнее: *Мужчина должен иметь голову, женщина - заставить ее потерять*. Представитель сильного пола тщеславен, любит себя при знакомстве с женщиной (*Мужчина долго находится под впечатлением, которое он произвел на женщину*), но совершенно не понимает психологических особенностей своего противника (*Мужчина, если бы и смог понять, что думает женщина, все равно не поверил бы*), тем самым проявляя недалекость. Несмотря на хитрость женской половины социума, мужчины не могут отказаться от взаимодействия с ней (*Как бы плохо мужчины ни думали о женщинах, они о них думают, думают, думают*), невзирая на трудности контактов между полами, сильная половина ищет их (*Женщина ищет там, где больше, а мужчина - там, где женщина*), что свидетельствует о зависимости мужчин от этих отношений. Во многих трансформированных единицах подчеркивается постоянный поиск новых контактов с женщинами: *Мужчины! Не гоняйтесь за юбками! Вы не в Шотландии! Когда мужчине плохо, он ищет женщину, когда мужчине хорошо, он ищет еще одну...;* и др.

При этом сами представители мужского пола характеризуются как ненадежные партнеры: *Мужчина как банный лист: сначала он к женщине пристает, а потом смывается. Мужчина как загар. Сперва пристает к женщине, а потом смывается*. Представители сильной половины человечества проигрывают женщинам, потому что те коварны: *Если женщина называет мужчину самым умным, значит, она понимает, что второго такого дурака ей не найти*. Напряженное противостояние полов, гендерная ролевая игра, в которой каждая сторона исполняет отведенную ей роль, заканчивается с приходом

биологической старости: *Равенство мужчин и женщин означает, что климакс уже позади*. Последний трансформ подчеркивает границы временного периода, в который происходят наиболее активное взаимодействие мужчин и женщин, актуализируя медицинские открытия в области возрастной физиологии последних десятилетий, выводя их из научного дискурса в пласт смеховой культуры. Освещение подобных тем в юмористическом ключе делает их естественными, «не стыдными», в какой-то мере способствует демократизации и популяризации медицинских знаний.

Обратимся к рассмотрению маскулинных характеристик, описывающих контакты с противоположным полом в сексуальной сфере. В многочисленных единицах этой подгруппы мужчина предстает как искатель сексуальных удовольствий: *Каждый мужчина имеет право налево. Мужчины! Не гоняйтесь за юбками! Вы не в Шотландии! Женщина хочет многого, но от одного, а мужчина - одного, но от многих. Мужчина женщину встречает по одежке, а провожает без застёжки*. Этот поиск постоянный, не зависит от обстоятельств и личных настроений (*Когда мужчине плохо, он ищет женщину, когда мужчине хорошо, он ищет еще одну...*); в подобных трансформированных единицах представитель сильного пола предстает неразборчивым сексуальным потребителем: *Не бывает страшных женщин, бывают трусливые мужчины. Алкоголь придумал Бог, чтобы страшные женщины тоже могли переспать с мужчинами*.

В трансформе *Мужчина как банный лист: сначала он к женщине пристаёт, а потом смывается* обыгрывается русский фразеологизм «Пристал как банный лист», обозначающий слишком навязчивое поведение. И в представленной единице это значение сохраняется, показывая настойчивость в достижении своей цели. Эта лингвистическая единица интересна тем, что, с одной стороны, мужчина здесь подтверждает свои маскулинные качества активным поиском женщины для контакта с ней, с другой стороны, он уничижительно сравнивается с такой незначительной вещью, как сухой банный лист, который не жаль потерять (эта простота потери в прямом значении глагола «смывается»).

В исследуемых единицах мужчина довольно часто имеет менее привлекательный образ, чем женщина: мужчины глупее (*Женщины без мужского общества блекнут, а мужчины без женского глупеют; Баланс: женщины чаще говорят глупости, мужчины - чаще делают*), руководствуются половым инстинктом, а не разумом (*Путь к сердцу мужчины лежит через желудок*); они безвольны (*Женщина, если захочет, забирает у мужчины все. Даже фамилию*) и необязательны (*Ни один муж не выполнил всех обещаний, данных перед свадьбой, а политик - перед выборами*). Эти трансформированные единицы подтверждают сексуальный статус мужчины тем, что он находится в эмоциональных и сексуальных

отношениях с женщинами, но, с другой стороны, мужчины проигрывают партнершам в человеческих качествах. Это интересный ракурс гендерной характеристики, который достаточно часто демонстрируют трансформы. В традиционных поговорках ранее было отмечено доминирующее положение мужчины в социуме (*Бабе спустишь — сам баба будешь. Курице не быть петухом, а бабе мужиком*), а если мужчина занимал подчиненную позицию по отношению к женщине (что случалось очень редко), то общественное мнение не считало его полноценным, давало уничижительные характеристики (*Муж у нее колпак. Баба — ай-ай, а муж — малахай*) (Глебова, 2023). Трансформы демонстрируют другую тенденцию, когда мужчина проигрывает женщине в социальном взаимодействии, однако те же единицы подтверждают его маскулинный статус сексуальными контактами. Таким образом можно увидеть, что социальные умения и навыки оказываются не самой сильной стороной мужчин, женщины более активны (*Мужчина в крепких руках женщины может достичь многого, например, стать отцом большого семейства; Этим миром управляют мужчины, управляемые женщинами*). При этом, несмотря на ироничный характер трансформов, мужчинам не даются уничижительные характеристики; их маскулинный статус подтверждается сексуальным.

Описываемые в трансформированных единицах сексуальные связи не накладывают никаких брачных обязательств на партнеров (*Непреклонная женщина отвечает «нет» на предложение о браке до того, как окажется в постели, а непреклонный мужчина - после*), однако сам секс рассматривается как обязательное проявление маскулинных качеств: *Супругом можешь ты не быть, но долг исполнить свой обязан!* Внешним проявлениям сексуальной силы уделяется достаточно много внимания, именно они являются самым главным подтверждением маскулинности: *Настоящего мужчину видно, даже когда он голый. Лучше у мальчика с «пальчик», чем у мужика с «ноготок»! У палки два конца. У мужика один - зато какой!* А самой главной бедой является половое бессилие: *Все женские слабости не стоят одного мужского бессилия*. Подобные трансформы, описывающие сексуальные отношения и физические проявления сексуальных качеств, показывают общую тенденцию конца XX века выводить в публичный дискурс ранее табуированные темы. Интимная сфера сексуальных отношений обсуждается публично, многие представленные в сборнике Х. Вальтера и В.М. Мокиенко трансформы собраны из средств массовой информации.

По мнению авторов трансформов, хороший секс для мужчины определяет предпочтения и в эмоциональной сфере (*Женщина, думающая, что путь к сердцу мужчины лежит через желудок, метит слишком высоко. Путь к сердцу мужчины ведет через его желудок, но есть женщины, которые знают более короткий путь*), а также заменяет понятие «любовь»: *Мужчина любит глазами, если*

ничем другим не может.

В рассмотренной подгруппе единиц сексуальная сила мужчины является главной характеристикой его маскулинных качеств. Если сравнивать эти показатели с маскулинными характеристиками представителей традиционного социума (Маркина, 2020; Глебова, 2023), то наблюдаются кардинальные различия. Ранее важным была оплодотворяющая функция мужчины, наличие у него сына (продолжателя рода) было этим показателем; мужчина, не вступающий в брак (т.е. не реализующий свои оплодотворяющие функции) не являлся полноценным членом социума.

В современном обществе важным маскулинным качеством предстает сексуальность, выраженная внешними проявлениями (демонстрацией половых признаков и активного сексуального поведения) и не связанная с наличием детей. Полученные данные свидетельствуют, что нахождение в свободных сексуальных связях является нормой для представителей сильного пола, демонстрирует доминирующие маскулинные качества. Если сравнивать эти современные характеристики с ранее существовавшими в крестьянской среде конца XIX – начала XX в. понятиями, становится понятной значительная разница. Ранее незаконное сожитительство считалось поприемом религиозного и светского обычая, осуждалось односельчанами [Безгин: 2004, с.178]. Еще одно важное отличие современных маскулинных качеств представителей сильного пола: в настоящее время не является маркером неполноценности отсутствие у мужчины семьи, это не делает его изгоем в социуме, как это происходило ранее.

Е.С. Прудникова в своей работе, касаясь описания гендерного образа «мужчина» в элитарной культуре XIX – XX в. (на основе анализа литературных источников), получает сходные с настоящим исследованием данные. Мужской образ «раскрывается в любовных отношениях, ветреный, хитрый, может кокетничать, склонен к разгулу и пороку», «обольститель и соблазнитель; в браке видит несвободу и боится брака» [Прудникова, 2013]. Следовательно, гендерные стереотипы традиционного общества претерпевают свои изменения уже на рубеже XIX–XX веков в среде образованного городского населения. Об этом свидетельствуют и данные В.Б. Безгина, который указывает на ломку патриархального уклада жизни при возникновении новых экономических условий (отхожих промыслов): «Попадая в городской вертеп, знакомясь с доступными женщинами, крестьяне быстро усваивали вкус свободной любви» [Безгин: 2004, с.180]. Эта тенденция изменения традиционных гендерных стереотипов на протяжении XX века приводит к тому, что внешняя демонстрация сексуальности становится более важной для описания маскулинных качеств, чем функция продолжения рода, как это

было при патриархальном укладе жизни.

Заключение

В статье рассмотрены группы трансформированных единиц, описывающие маскулинные характеристики мужчины при взаимоотношениях с женщиной. Проведенный анализ трансформированных единиц показывает отличие выделенных маскулинных характеристик от ранее наблюдаемых гендерных черт мужчин, которые отмечались в традиционном социуме.

Во-первых, большую роль приобретают эмоциональные отношения между полами, которые не обязательно строятся на основе брака, чаще всего это т.н. «свободные» отношения, не связывающие людей взаимными обязательствами. В этих отношениях мужчина представляется как некий антагонист женщины, с которой он постоянно находится в соперничестве. Большое количество единиц описывает гендерную ролевую игру, в которой мужчина выступает соперником женщины и проявляет свои маскулинные качества. Представитель сильного пола ищет женского общества несмотря на то, что в этих отношениях часто оказывается побежденным женщиной, зависимым от нее (*Этим миром управляют мужчины, управляемые женщинами*). В отношениях с противоположным полом мужчина характеризуется как ненадежный партнер, на которого нельзя положиться.

Во – вторых, сексуальные возможности мужчины являются главным показателем маскулинности, важными подтверждениями этих качеств выступает внешняя демонстрация физических особенностей (*У палки два конца. У мужика один - зато какой!*), а также поведенческий паттерн (*Женщина хочет многого, но от одного, а мужчина - одного, но от многих*). Во многих единицах мужчина предстает неразборчивым сексуальным потребителем, не желающим связывать себя узами брака.

В-третьих, мужчины оказываются хуже женщин в социальных контактах, однако трансформы показывают, что это не умаляет их маскулинного статуса, поскольку его главным подтверждением является сексуальная активность.

Еще одной чертой, отличающей пласт исследуемых лингвистических единиц, является наличие тем, ранее не выводимых в публичный дискурс, что, с одной стороны, свидетельствует о возросшей информированности общества, с другой стороны, лишает интимности многие, ранее закрытые для обсуждения стороны жизни, делает социум более циничным.

Представленные результаты работы могут быть расширены и дополнены последующими исследованиями стереотипов маскулинности, характерных для современного постиндустриального общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безгин В.Б. Крестьянская повседневность (традиции конца XIX – начала XX века). М. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2004. – 304 с. Режим доступа: <https://tstu.ru/book/elib/pdf/2004/bezgin.pdf?ysclid=lbz73wuc4w731797180>
2. Богатова Л.М. «Мужчина» и «Женщина» на подиуме постмодерна // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – №3. – С. 251–257.
3. Булычев И.И. Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира [Электронный ресурс] / И.И. Булычев // Credo-new. Теоретический журнал. – 2004. – № 3. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/384/56/>
4. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. — СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005. – 576 с.
5. Глебова А.В. Характеристика русского мужчины как мужа в традиционной картине мира (на материале паремий) // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Москва: МПГУ, 2023. – С. 276–281.
6. Глебова А.В., Маркина Л.В. Гендерная характеристика мужчины как хозяина в русской традиционной картине мира // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей. – Ярославль, 2023. – С. 201–208.
7. Гриценко Е.С. Язык как средство конструирования гендера: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19. – Тамбов, 2005. – 52 с.
8. Жаданова Н.И. Стереотипы маскулинности в лингвистическом и политическом дискурсе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2012. № 2 (168). С. 5–8.
9. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. Что такое «маскулинность»? Понятийные отмычки критических исследований мужчин и маскулинностей // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 6. С. 48–73. Режим доступа: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.6.03>.
10. Зиновьева Е.С. Языковые механизмы конструирования маскулинности и феминности в дискурсе гляцевых журналов: дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 – Ярославль, 2018. – 235 с.
11. Иванов Е. Антипословицы Рунета: типология и словарь / Е. Иванов. – Минск: Право и экономика, 2009. – Вып. 3. – 72 с.
12. Кирилина А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Моск. гос. лингвистич. ун-т. – Москва, 2000. – 40 с.
13. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009
14. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы маскулинности в диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций мужчин) // Неофилология. 2020. Т. 6. № 21. – С. 5–14.
15. Полевая И.В. Речевые гендерные стереотипы и их реализация в российском аналитическом телевизионном дискурсе: дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 – Москва, 2014. – 204 с.
16. Прудникова Е.С. Семантическая структура гендерных стереотипных образов «Женщина» и «Мужчина» в сопоставительном аспекте: автореф. дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 – Томск, 2013. – 20 с.
17. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. Т.V. Вып.1-2 (15–16). 2003. – С. 120–139.
18. Товкес М.Ю. Гендерный стереотип как формат знания (на материале русского языка): автореф. дисс. ... кандидата филологических наук: 5.12.3 – Нижний Новгород, 2023. – 22 с.
19. Фомин А.Г. Психолингвистическая концепция гендерной языковой личности: автореферат дисс. ... доктора филологических наук: 10.02.19. – Барнаул, 2004. – 48 с.
20. Шушанян Н.С. Языковая репрезентация гендера в современном отечественном кинодискурсе: лингвоаксиологический аспект: дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 – Майкоп, 2022. – 169 с.

© Глебова Анна Васильевна (anna-gleb@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОНОСТИЛИСТИКА РУССКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ЭПОХИ «БЕЗВРЕМЬЯ» (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КОНСТАНТИНА БАЛЬМОНТА «РУЧЕЙ (С ВОСТОЧНОГО)»)

Дьяченко Татьяна Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, Астраханский
государственный медицинский университет
dyachenko_tatiana@mail.ru

PHONOSTYLISTICS OF THE RUSSIAN POETIC TEXTS OF THE "AGE OF TIMELESSNESS" (ON THE EXAMPLE OF A POEM "THE STREAM (FROM THE ORIENT)" BY KONSTANTIN BALMONT)

T. Dyachenko

Summary: This article examines phenomena of phonostylistic nature in the poetic text "The Stream (from the Orient)" by Konstantin Balmont. The poem dated 1895 belongs to a transitional stage in the Russian literary process – from classicism to modernism, the "Age of Timelessness" whose specific features include the absence of a concrete artistic method, an open search for stylistic forms, an unsystematic character. However, the author goes beyond transitivity and creates in line with symbolism. The poetic work under consideration (as well as all Balmont's early lyrics in general) is marked by phonetic harmony, and sound repetitions, paronymic wordplay, sound writing, etc. have a significant influence on the rhythmic and imagistic structure of the poem.

Keywords: phonostylistics, wordplay, sound recording, melody, Russian poetry, "age of timelessness".

Аннотация: В настоящей статье исследуются явления фоностилистического порядка в поэтическом тексте Константина Бальмонта «Ручей (с восточного)». Произведение, датируемое 1895 годом, принадлежит переходному этапу в русском литературном процессе – от классики к модернизму, эпохе «безвременья», чьи специфические черты – отсутствие конкретного художественного метода, открытый поиск стилистических форм, бессистемность. Однако автор выходит за рамки переходности и творит в русле символизма. Рассматриваемое произведение (как и вся ранняя лирика Бальмонта в целом) отмечена фонетической гармонией, а звуковые повторы, паронимическая игра слов, звукопись оказывают значительное влияние на ритмическую и образную структуру стихотворения.

Ключевые слова: фоностилистика, игра слов, звукопись, мелодика, русская поэзия, эпоха «безвременья».

Исторический процесс 1880–1890-х гг. – эпохи «безвременья» – отмечен крайней противоречивостью: с одной стороны, открытие памятника А.С. Пушкину 6 июня 1880 г. и надежды на сплочение русской интеллигенции, воскрешение светлых идеалов любви и добра, объединившихся в русском гении, с другой – трагедия 1 марта 1881 г., когда от народовольческой бомбы погиб не только царь Александр II, но и случайные прохожие («Великая Пасха русской культуры» [5, с. 325] закончилась кровопролитием). Эти события создали атмосферу сумеречности, пессимизма, общей растерянности, «банкротство народнической идеологии» [7, с. 342].

«Кризис общественного сознания, идейный и мировоззренческий тупик, ощущение «безвременья» и всеобщая апатия сказались и на творчестве поэтов fin de siècle: авторы обращают лирический сюжет в сторону далеких времен и чужих, экзотических стран (в том числе Востока, <...>), ему становится тесно в границах бытовой и исторической конкретики» [4, с. 5].

В конце XIX столетия восточная тема присутствует в лирике многих русских поэтов (А. Голенищева-Кутузова, В. Брюсова, М. Лохвицкой, Д. Мережковского, С. Надсона, А. Фета и др.), «чьи произведения как по форме, так и по содержанию сближаются с ориентальной поэтикой» [3, с. 47].

В литературных исканиях К. Бальмонта ориентализм также нашел отражение в целом ряде стихотворений, однако образы Востока у него приобретают черты традиционной экзотики позднее, а на более раннем этапе творчества, к которому относится стихотворение «Ручей (с восточного)» (цикл «За пределы», сборник «В безбрежности», 1895), «бальмонтовский ориентализм связан с импрессионистской манерой в соединении с символизмом» [4, с. 139–140]. Несмотря на то, что вектор восточности задан поэтом в самом названии стихотворения, ориентальное в нем выражено неярко. Сеем предположить, что «Ручей» – робкая попытка автора перед чередой (с 1886 по 1888 гг.) утонченных, изысканных образцов поэтических интерпретаций восточных, в част-

ности буддийских, мотивов, образов, тем, настроений.

Возвращаясь к указанной выше бессистемности литературного процесса эпохи «безвременья», подчеркнем, что отсутствие определенного художественного метода не лишают произведения *fin de siècle* эстетики, эксплицируемой в различных языковых средствах, в том числе фоностилистических. Например, в поэтических текстах частотно использование лексем, сочетание звуков которых воспроизводит аудиальное впечатление от изображаемых явлений. Так, в стихотворении «Ручей», которое находится в фокусе настоящего исследования, звукоподражанием обуславливается функциональность применения фонетических повторов. Заметим к слову, что бальмонтовская ранняя лирика хронологически хоть и совпадает с переходным периодом 80–90-х гг., сам автор выходит за рамки «безвременья» и творит в русле символизма.

С первой строки начального катрена поэт в духе декадентского мироощущения запечатлевает фонообраз плещущегося ручья через повтор глухого [п], формирующего звукоритмокомплекс: «*Что ты плачешь, печальный прозрачный ручей?*» [2, с. 73]

Трагическое художественное мировосприятие поэта в полной мере отразилось в его втором сборнике «В безбрежности», в нем получили развитие основные тенденции, намеченные в предыдущем – «Под северным небом». П.В. Куприяновский справедливо замечает, что «в книге выражены чувства и переживания человека, отъединенного от общественной суеты, задумавшегося над вечными вопросами: зачем жить, любить, страдать перед лицом смерти, каково его место в природе и Вселенной? Личностное начало и поиск новых поэтических средств выражения делали сборник заметным на фоне поэзии конца 1880-х–начала 1890-х годов» [6, с. 27].

В ранних сборниках Бальмонта прослеживается присутствие материального, идеального и inferнального миров, обладающих лиминарным характером: на их рубеже – лирический герой. Подобная эстетическая установка поэта формирует специфику изображения стихии воды: обязательно наличие не только водного пространства, но и под- и надводного на основании дихотомии добро / зло.

В стихотворении «Ручей» в качестве подводного выступает пространство, скованное льдом:

Что ты плачешь, печальный прозрачный ручей?
Пусть ты скован цепями суровой зимы,
Скоро вспыхнет весна, запоешь ты звончей,
На заре, под покровом немой полутьмы. [2, с. 73]

Статика образа ручья, обозначенная в первых двух строках, нарушается в конце катрена, на это указывает

замена глухих фонем звонкими («...запоешь ты звончей / На заре...») [Там же]. Во втором катрене намечается переход в мир идеальный, озаменованный свободой «от мертвых бездушных оков». Здесь же проявляется одна из особенностей бальмонтовской лирики – употребление в поэтической речи паронимических сближений:

И свободный от мертвых бездушных оков,
Ты блеснешь и плеснешь изумрудной волной
И на твой жизнерадостный сладостный зов
Вольный отклик послышится в чаще лесной. [Там же]

Пара *блеснешь-плеснешь* – квазиомоформы, различающиеся единственным звуком. В атрибутивном сочетании *жизнерадостный сладостный зов* элементы паронимически подобны: они имеют одинаковые словообразовательные форманты (суффикс -ость-) и близкие по звучанию корни (рад / слад). В данном стихотворении все квазиомонимы находятся не в рифменной позиции конца, а внутри строк, что способствует созданию внутренней рифмы.

Паронимическая аттракция эксплицирует пристрастие символиста к поэтическим экспериментам и участвует в создании центрального образа ручья, получившегося с лирическим «я» поэта, который бунтует подобно романтическому герою (ср. с лермонтовским «Парусом»; безусловно «лермонтовское влияние на творческие искания и эстетическую позицию Бальмонта» [3, с. 48]; «сквозь все свое творчество Бальмонт пронесит преданность литературным традициям классика и перенимает его мировосприятие» [4, с. 87]), однако не стремится возвыситься над природой, но слиться с ней. Это желание продиктовано идеальным пейзажем второго катрена и inferнальным пейзажем надводного пространства в третьем. В эпитетах *изумрудная волна, застенчивые лилии*, метафорах *ветерка поцелуй, зеркало струй* передается очарование красотой окружающего мира.

И, под шелест листка, ветерка поцелуй
Заволнует твою белоснежную грудь,
И застенчивым лилиям в зеркало струй
На себя будет любо украдкой взглянуть. [2, с. 73]

В третьем катрене – также фоностилистический прием. В сочетании *шелест листка* сближаемые лексемы нельзя рассматривать в качестве квазиомонимов, однако в потоке речи они образуют аудиально-замкнутую конструкцию, в которой конец первого элемента переходит в начало последующего. В данном случае можно говорить о явлении анадиплосиса на фонетическом уровне.

Аллитеративные повторы четвертого катрена участвуют в «закольцовывании» композиции.

Вся земля оживится под лаской лучей,
И бесследно растают оковы зимы.
Что ж ты плачешь, скорбящий звенящий ручей,

Что ж ты рвешься так страстно из темной тюрьмы?
[Там же]

Динамика вновь переходит в статику, на это указывает смена звонких фонем («...земля оживится под лаской лучей») глухими («Что ж ты рвешься так страстно из темной тюрьмы?»), в чем, возможно, проявляется приверженность символиста к декадентским настроениям.

Стихотворение «Ручей (с восточного)» демонстрирует уникальность лирики Константина Бальмонта, ос-

нованной на паронимической игре слов, системе фонетических повторов, особой звукописи, возможности сочетания поэтического слова с мелодикой. Перечисленные приемы являются декоративными и композиционными элементами произведения, создают его общий эстетический эффект, формируют индивидуально-авторский стиль, о котором Бальмонт говорил: «...Я показал, что может сделать с русским стихом поэт, любящий музыку. В них есть ритмы и перезвоны благозвучий, найденные впервые» [1, с. 32].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений: В 2 т. – Т.1 / К.Д. Бальмонт. – Можайск: ТОО «Можайск-Терра», 1994. – 830 с.
2. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений: в 7 т. – Т. 1: Полное собрание стихов 1909–1914: Кн. 1-3. – Москва: Книжный Клуб Книговек, 2010. – 504 с.
3. Дьяченко Т.А. Ориентализм в стихотворении К.Д. Бальмонта «Оазис» // Материалы Всероссийской научной конференции «Художественная картина мира в фольклоре и литературе». – Астрахань: Астраханский гос.университет, 2021. – С. 47–50.
4. Дьяченко Т.А. Ориентальные мотивы и образы в русской поэзии 1880–1890-х гг. дисс. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2024. – 165 с.
5. Коровин В.И. История русской литературы XIX века: в 3 ч. / В.И. Коровин. – Ч. 3 (1870–1890 годы). – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 543 с.
6. Куприяновский П.В. Бальмонт / П.В. Куприяновский, Н.А. Молчанова. – Москва: Молодая гвардия, 2014. – 302 с.
7. Сапожков С.В. Поэзия 1880–1890-х годов / С.В. Сапожков // История русской литературы XIX века: в 3 ч. – Ч. 3 (1870–1890 годы): учебник для студентов вузов / под редакцией В.И. Коровина. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 543 с.

© Дьяченко Татьяна Анатольевна (dyachenko_tatiana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СЕМАНТИКОЙ ЦВЕТА: РУССКО-ИСПАНСКИЙ СЛОВАРЬ СООТВЕТСТВИЙ

Замятина Анастасия Олеговна

Аспирант, Национальный исследовательский Томский
государственный университет
nastjazamik1999@mail.ru

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLOR SEMANTICS: A RUSSIAN–SPANISH DICTIONARY OF EQUIVALENTS

A. Zamyatina

Summary: This article presents the development of a bilingual dictionary of correspondences for phraseological units, proverbs, and sayings in Russian and Spanish. The study focuses on Spanish phraseological expressions containing color-related components (coloratives), as well as their Russian equivalents. The relevance of this work stems from the need to advance the comparative analysis of phraseological units, proverbs, and sayings in Russian and Spanish, which allows for a deeper understanding of interlingual parallels and the identification of culture-specific features of both languages. Although bilingual dictionaries of phraseological units do exist, they generally overlook the semantic role of color.

Keywords: coloratives, phraseological units, proverbs, sayings, dictionary of correspondences.

Аннотация: Статья посвящена созданию словаря соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков. Предметом исследования являются фразеологические единицы испанского языка, содержащие компонент-колоратив, а также русские фразеологические единицы. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития сопоставительного аспекта в изучении ФЕ, пословиц и поговорок русского и испанского языков, что позволяет глубже проследить межъязыковые параллели и выявлять культурно-национальные особенности этих языков. На данный момент существуют двуязычные словари фразеологизмов, но в них не учитывается семантика цвета.

Ключевые слова: колоративы, фразеологизмы, пословицы, поговорки, словарь соответствий.

Введение

Фразеологические единицы (далее — ФЕ), пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью языка и оказывают большое влияние на коммуникацию. Составление и использование двуязычного словаря фразеологизмов, пословиц и поговорок демонстрирует связь между языками и расширяет знания о том, как через язык отражаются и формируются культурные ценности.

Для анализа были выбраны фразеологические единицы, пословицы и поговорки по ряду причин:

1. Воплощают культурные ценности, обычаи и традиции определенного языка и культуры.
2. Передают сложные идеи и образы в краткой и запоминающейся форме. В коммуникации помогают экономить речевые усилия, так как один фразеологизм может заменить целое предложение.
3. Обладают идиоматичным характером, их значение нельзя полностью понять, основываясь только на значениях отдельных компонентов, поэтому прямой перевод может быть неправильным или неоднозначным. При переводе необходимо найти эквивалентные идиоматические выражения.
4. Имеют лингвистические и культурные особенности, которые не всегда можно передать в другом языке: рифмованные или звукоподражательные выражения, аллюзии и т.д.

Актуальность обусловлена необходимостью развития сопоставительного аспекта в изучении ФЕ, пословиц и поговорок русского и испанского языков, что позволяет глубже проследить межъязыковые параллели и выявлять культурно-национальные особенности этих языков. На данный момент существуют двуязычные словари фразеологизмов (на материале русского и немецкого языков словари под редакцией В.Т. Шклярова, О.А. Семеновой; русского и английского языков — С.С. Кузьмина, Д.И. Квеселевича; русского и испанского — Э.И. Левинтова, Е.М. Вольф, Б.П. Наумов, К.А. Марцишевская), но в них часто не учитываются культурологические аспекты, что затрудняет адекватную интерпретацию и использование таких единиц в межъязыковом общении.

Цель статьи заключается в разработке концепции словаря соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков.

В работе применяются методы: 1) лингвистический анализ: сбор и классификация ФЕ, установление частотности употребления; 2) контекстуальный анализ: изучение контекста употребления ФЕ, определение семантических значений; 3) сопоставительный анализ: сравнение колоративов русского и испанского языков для выявления сходств и различий.

Материалом послужили единицы с колоративным

элементом, представленные в словаре поговорок, поговорок, идиом, словосочетаний и народных фраз испанского языка [6], а также в словаре пословиц и поговорок В.И. Даля [2].

Выбор словаря В.И. Даля обусловлен рядом причин: во-первых, словарь Даля — одно из самых полных и авторитетных собраний русских пословиц, поговорок и фразеологизмов. Он охватывает множество региональных, исторических и культурных языковых феноменов, что позволяет отразить разнообразие и богатство русского языка. Во-вторых, словарь включает богатый материал из живой речи, что делает его подходящим для сравнительного анализа с испанским источником. В-третьих, словарь В.И. Даля (составлялся в XIX веке, издан в 1863–1866 гг.) и словарь Сбарби и Осуны Дж. (конец XIX – начало XX века, с изданиями в 1870–1910-х годах) были созданы в близкие исторические периоды.

ФЕ представляют собой культурно маркированный номинативный фонд любого языка, воплощающий «мудрость в портативной форме» [5]. Они включают устойчивые словесные комплексы, обладающие семантической целостностью, воспроизводимостью и идиоматичностью. ФЕ являются важнейшим компонентом национальной языковой картины мира, поскольку фиксируют значимые для носителей языка когнитивные и ценностные установки, культурные стереотипы и представления.

Вопрос о классификации фразеологических единиц остается дискуссионным. В узком смысле, согласно классификации В. В. Виноградова [1], фразеологические единицы подразделяются на фразеологические сращения, единства и сочетания, различающиеся уровнем семантической связанности их компонентов. В более расширенной трактовке, предложенной Н.М. Шанским, к фразеологическим единицам относят и паремии — пословицы и поговорки, которые, обладая целостным смыслом, выполняют когнитивную и коммуникативную функции. В данной статье мы будем придерживаться этого определения ФЕ.

Фразеологизмы с элементом-колоративом анализируются с учетом их лингвокультурологического значения, что выявляет специфические коннотации. Особенности фразеологизмов с элементами-колоративами, связанные с их лингвокультурологическим значением, ярко проявляются в контексте межкультурной коммуникации, поэтому двуязычные словари фразеологизмов значимы для анализа, поскольку они позволяют выявить сходства и различия в восприятии и передаче образов, закрепленных в сознании носителей разных языков. Двуязычные фразеологические словари создаются в разные исторические периоды и различаются по объему, принципам отбора единиц, методам их классификации и лексикографической обработке материала. В зависимости

от исследовательских целей они могут ориентироваться на нормативное, когнитивное, культурологическое или идеографическое описание фразеологических единиц.

Так, в русско-немецкой лексикографической традиции «Краткий русско-немецкий фразеологический словарь» под редакцией В.Т. Шклярова, Р. Эккерта и Х. Энгельке (1977) включает около 800 употребительных фразеологических оборотов, что ограничивает его репрезентативность, но делает удобным для практического использования. В свою очередь, «Русско-немецкий, немецко-русский фразеологический словарь» О.А. Семеновой (2011) представляет широкий корпус фразеологических единиц, охватывая не только общеупотребительные выражения, но и менее частотные конструкции, что способствует более полному описанию фразеологического фонда обоих языков. В русско-английской лексикографии представлена работа Квеселевича Д.И. (2009), в которой акцент сделан на культурно-специфических значениях фразеологизмов, их межъязыковых соответствиях, что позволяет учитывать не только семантические эквиваленты, но и национально-культурные особенности их употребления. Отдельный интерес представляют идеографические подходы, реализованные, например, в концепции русско-китайского фразеологического словаря (Щитова О.Г., Щитов А.Г., 2019), где фразеологизмы классифицируются на основе тематических групп, что облегчает анализ их концептуальной структуры.

На материале испанского языка значительный вклад в составление словарей внесли Левинтова Э.И. и Вольф Е.М. (1985), Наумов Б.П. (1999), Волкова А.С. (2004), а также Марцишевская К.А., Сордо-Пенья Бенхамин Хесус и Маринеро Селестина (2011). Их работы различаются методологическими принципами. Так, работы Левинтовой Э.И. и Вольф Е.М. (1985), Наумова Б.П. (1999), Волковой А.С. (2004) следуют традиционному принципу подбора межъязыковых эквивалентов, ориентируясь на семантические и структурные соответствия фразеологизмов в обоих языках. В этих исследованиях основное внимание уделяется точности передачи значения, выявлению наиболее близких аналогов и сохранению стилистических характеристик единиц. В отличие от них, Марцишевская К.А., Сордо-Пенья Бенхамин Хесус и Маринеро Селестина (2011) используют когнитивно-культурологический подход, стремясь выявить глубинные различия в восприятии и интерпретации образов, закрепленных в сознании носителей испанского и русского языков.

Концепция словаря соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков

В последние десятилетия активно развивается отечественная лексикография, появляются новые типы словарей. Под типом словарей в данной статье вслед за

Л.Р. Ермаковой понимают «некоторое абстрактно представляемое множество существующих словарей, объединенных определенным общим признаком (признаками), в его противопоставлении некоторому другому множеству словарей по определенному дифференциальному признаку (признакам)» [3]. Если классифицировать рассматриваемый словарь соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков в соответствии с принципами, сформулированными В.Ф. Роменской, то его можно отнести к филологическим словарям, так как он основан на анализе значений языковых единиц; переводной; нормативны. Лексический материал структурирован по гнездовому принципу.

Состав словаря соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков считается малым, поскольку включает 45 различных групп лексико-фразеологических единиц, объединяющих 68 образных слов и выражений.

Принципы отбора фразеологических единиц, пословиц и поговорок

Перевод фразеологических единиц, пословиц и поговорок требует передачи не только буквального значения выражений, но и их коннотаций. Для этого необходимо четко систематизировать и классифицировать представленные единицы, проанализировать пути их исторического развития.

Основным принципом, на который мы опирались при разработке словаря, является возможность использования эквивалентов для передачи смысла и оттенков исходного выражения. Если же в целевом языке нет точного эквивалента, то возможно описание смысла с использованием других слов и выражений, что позволяет передать основную идею единицы, хотя набор лексем может быть изменен. Важно отметить, что при переводе фразеологических единиц и пословиц сложно добиться абсолютной точности.

При составлении словаря необходимо консультироваться с лингвистами и экспертами в области русского и испанского языков, чтобы получить обратную связь и советы относительно адекватности и точности перевода фразеологических единиц и пословиц.

В процессе составления словаря соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков было применено сопоставление по лексическому значению, благодаря чему были найдены эквивалентные выражения, которые передают аналогичные значения, хотя форма и конкретные слова могут иметь отличия. А.В. Кунин делит все фразеологизмы на безэквивалентные и эквивалентные фразеологические

единицы, которые в свою очередь делятся на полные и частичные эквиваленты [4]. Безэквивалентные единицы не вошли в словарь, эквивалентные единицы, в свою очередь, были включены в полном объеме.

Структура словарной статьи

Моделирование микроструктуры словаря включает представление вокабулы толкуемого слова или выражения, толкование значений исходных и образных единиц, включение эмоционально-оценочных, стилистических, грамматических и структурно-семантических помет, а также контекстную иллюстрацию. Каждая словарная статья включает следующие компоненты:

1. Наименование образной лексической или фразеологической единицы (заглавное слово словарной статьи).
2. Фразеологические единицы испанского языка, включающие колоративный компонент, и их соответствующий русский аналог.
3. Толкование исходной и образной единицы в обоих языках. При определении значения слов используется описательный способ толкования.
4. Комментарий с культурологическими и лингвистическими сведениями.

Приведем пример словарных статей: (Таб. 1.)

Назначение словаря

Настоящий словарь ориентирован преимущественно на иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне В1 и выше, что обуславливает отсутствие ударений в большинстве представленных ФЕ. Исключения составляют случаи, мотивированные устоявшимися традициями произносительной нормы или необходимостью устранения возможной омонимии. Тем не менее, словарь может быть применен и на этапе овладения языком на уровне А2, поскольку при сопровождении со стороны преподавателя возможно преодоление потенциальных трудностей в восприятии и интерпретации фразеологического материала. Таким образом, словарь представляет собой не только инструмент для систематизации знаний на продвинутом этапе, но и ресурс для поэтапного ознакомления с устойчивыми выражениями в процессе формирования языковой компетенции. Словарь помогает студентам, изучающим испанский и русский языки, расширить словарный запас, за счет изучения фразеологических единиц, которые составляют значительную часть разговорной речи носителя языка.

Использование словаря соответствий фразеологических единиц исключает возможность искажения или неправильного перевода фразеологических выражений. Он способствует более точному и адекватному пониманию и интерпретации языковых и культурных особенностей.

Таблица 1.

БЕЛЫЙ	
Más blanco que una azucena (книжн., экспрес.) – Белее лилии. Используется в испанском языке для характеристики очень светлого цвета кожи.	Белый как лен (поэт., нар., экспрес.): ‘о белоснежном цвете; идеальной чистоте’. Выражение может употребляться для описания очень светлого оттенка кожи. Пример: <i>Ее кожа была бела, как лен. Девушка была бела как лен.</i>
Ser una cosa blanca como el campo de la nieve (книжн., экспрес.) – Быть белым, как снежное поле. Используется в испанском языке для того, чтобы подчеркнуть чистоту, ослепительную белизну или нечто совершенно белое, что невозможно не заметить из-за его яркости.	Белый / бледный как снег (разг., поэт., экспрес.): ‘о белоснежном цвете; идеальной чистоте’. Выражение часто употребляется для описания чего-то, что имеет ослепительную белизну (объекта, ткани, природы). Пример: <i>Она была бела как снег, с русыми волосами и светлыми глазами. Он стал бледен как снег, когда услышал эту новость.</i>
Ser más blanco que la leche (разг., экспрес.) – Быть белее молока. Это выражение часто используется для того, чтобы описать объекты или предметы очень белого цвета.	Белый как сахар; Белый как сметана; Белый как молоко (разг., экспрес.). Выражения используются для описания очень белого оттенка. Пример: <i>Его рубашка была белой как молоко, без всяких пятен.</i>
ОБДУМЫВАНИЕ	
Quedarse uno en blanco (разг., экспрес.) – Оставить одно поле пустым (белым). Выражение используется, чтобы описать ситуацию, когда человек не может вспомнить нужную информацию или не знает, что ответить.	Потерять нить (разг., перен.): ‘забыть, на чем остановился (связь)’. Это выражение используется, когда человек сбивается с темы разговора, не может вспомнить, что хотел сказать, или не понимает, что происходит в разговоре. Пример: <i>Я потерял нить в этом разговоре, вы можете рассказать все с начала?</i>

Заключение

В результате проведенного анализа сформирован двуязычный словарь соответствий фразеологических единиц, пословиц и поговорок русского и испанского языков. Анализ собранного материала позволил выявить сходство и различие в семантической, структурной и культурной организации фразеологических единиц двух языков.

Сопоставительный анализ показал, что в русской и испанской фразеологии значительная часть выражений строится на универсальных культурных кодах (образы природы, пищи, бытовых реалий), однако выявлены и

уникальные компоненты, обусловленные различиями в культурно-историческом контексте. Доказано, что перевод фразеологических единиц требует учета как лексического, так и культурного аспекта компонента, что делает предлагаемую систему соответствий особенно ценной для практического использования в межкультурной коммуникации и преподавании.

Работа подчеркивает важность сопоставительного аспекта для фразеологии как области, способной дать представление о взаимодействии языков и культур. Результаты могут быть использованы для дальнейших лексикографических исследований, а также в практике преподавания русского и испанского языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. С. – 140–161
2. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. СПб.: Тип. М. О. Вольф, 1882. – 776 с.
3. Ермакова Л.Р. К вопросу о различных типах словарей в теории общей лексикографии / Л.Р. Ермакова, Е.Н. Таранова, К.А. Колесникова // Лексикография и коммуникация - 2017: сборник материалов III Международной научной конференции, Белгород, 27–28 апреля 2017 года. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. С. 43–50.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие. 3-е изд. Дубна: Феникс+, 2005. – 479 с.
5. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2008. — 288 с.
6. Sbarbi y Osuna J.M. Diccionario de refranes, adagios, proverbios modismos, locuciones y frases proverbiales de la lengua española. T. 1,2. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1922.

© Замятина Анастасия Олеговна (nastjazam1999@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НОВЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ЯЗЫКУ ЭПОХИ МЭЙДЗИ: КОРПУС ЯПОНСКОГО ЖУРНАЛА «МЭЙРОКУ ДЗАССИ»

Картавых Ростислав Игоревич

Аспирант, Лаборант-исследователь, Институт
востоковедения РАН, (г. Москва)
roscar26042@yandex.ru

NEW ELECTRONIC MATERIALS ON MEIJI PERIOD LANGUAGE: THE CORPUS OF THE JAPANESE JOURNAL MEIROKU ZASSHI

R. Kartavykh

Summary: The article examines the capabilities of a new corpus of historical Japanese language from the scholarly and educational journal Meiroku Zasshi. Its authors were among the first to strive to adapt the Japanese language to the new political, cultural, and scientific reality; consequently, the texts of the articles exhibit diverse linguistic creativity. However, the language of the texts is characterized by significant complexity and requires extensive knowledge and a similar cultural background. The objective of this work is to introduce the reader to how a linguistic corpus can be used to research such complex texts and to describe its structure. The methodological foundation of the work consists of analyzing the results of researchers who utilize this corpus, as well as comparing the language of the journal's texts with contemporary Japanese. The main conclusions of the work are that text corpora not only simplify the researcher's work but also make it more efficient, providing access to a significantly larger volume of materials and detailed linguistic markup.

Keywords: corpus linguistics, morphological segmentation, meiroku zasshi, japanese language.

Аннотация: Статья посвящена разбору возможностей нового корпуса истории японского языка научно-просветительского журнала «Мэйроку дзасси». Его авторы стали одними из первых, кто стремился приспособить японский язык к новой политической, культурной и научной реальности, поэтому в тексте статей можно встретить разнообразное языковое творчество. Однако язык текстов отличается большой сложностью и требует больших знаний и схожего культурного багажа. Задача работы состоит в том, чтобы познакомить читателя с тем, как можно использовать языковой корпус для исследования таких сложных текстов и его устройство. Методологическая база работы состоит в анализе результатов работы исследователей, которые пользуются этим корпусом, а также сопоставлении языка текстов журнала с современным японским. Основные выводы работы сводятся к тому, что текстовые корпуса не только упрощают работу исследователя, но и делают ее более эффективной, давая доступ к гораздо большему количеству материалов и детальной лингвистической разметке.

Ключевые слова: лингвистический корпус, морфологическая разметка, мэйроку дзасси, японский язык.

Введение

Лингвистический или текстовый корпус – специально подобранный и обработанный по определенным правилам большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач. Он используется для статистического анализа и проверки статистических гипотез, подтверждения лингвистических правил в данном языке [2]. Современные лингвистические исследования уже нельзя представить без языковых корпусов, благодаря которым нивелируется субъективный взгляд исследователя, а его выводы и обобщения подкрепляются не интроспекцией, а большим объемом языковых примеров. Это достигается накоплением больших объемов текстов с разнообразной лингвистической разметкой. Другим важным преимуществом корпусов является экономия времени и ресурсов исследователя. По корпусу можно проследить

употребление каждого слова по всей литературе без необходимости самостоятельного поиска и таким образом сравнить между собой целые массивы текстов, что значительно упрощает диахронические исследования. Лингвистическая разметка позволяет анализировать эти трудные тексты без специальной подготовки со стороны пользователя. Без нее они могут быть сложны для первичной лингвистической интерпретации ввиду сложности языка и/или низкого качества печати оригинального документа. Кроме того, корпус позволяет получить прямой доступ к редким источникам, старым текстам, к которым у ученого не всегда может быть прямой доступ. Исторические корпуса значительно расширяют возможности для диахронических исследований, позволяя рассматривать язык как в определенном срезе, так и в динамике, а также на материале одного автора или массива текстов.

Задача статьи – познакомить российских читателей с японским опытом подготовки исторических корпусов на примере проекта «Мэйроку дзасси», выполненного в то-

кийском Гос. институте японского языка в рамках большого исторического корпуса японского языка [22].

Исторический корпус японского языка и особенности его разметки

Гос. институт японского языка в Токио предоставляет открытый доступ к корпусу текстов всех номеров японского научно-просветительского журнала 19 века «Мэйроку дзасси» на платформе Тюнагон (中納言) как часть большого проекта по созданию диахронического корпуса японского языка, охватывающего все его письменные формы, начиная с самых первых памятников первого тысячелетия нашей эры [21]. В историческом языковом корпусе представлен широкий репертуар жанров и авторов, что позволяет запечатлеть произошедший в период модернизации Японии переход от китаизированного письма камбун и старояпонского письменного стиля бунго к современному японскому языку.

Всего в подкорпусе с журналами представлено 14 180 000 коротких языковых единиц (短単位 = тантанъи) [22]. Данный вид представления данных используется с недавнего времени и противопоставлен классическому разделению на слова. Он связан с особенностями японской лингвистики, которая рассматривает слова не как набор морфем, а го (語), минимальная значимая единица языка. Сайт Ninjal описывает короткие языковые единицы следующим образом: «это языковая единица, определяемая с учетом морфологических аспектов языка. Для выделения короткой единицы сначала устанавливается минимальная значимая единица в современном языке (далее — минимальная единица). Затем в пределах речевого сегмента (文節) минимальные единицы объединяются (или не объединяются) в соответствии с правилами определения коротких единиц, что и приводит к их окончательному выделению. Короткие единицы характеризуются четкими критериями и низким уровнем неоднозначности при анализе» [13]. Например, сайт корпуса предлагает такой разбор фразы «потому что пошел сильный дождь» (大/雨/が/降つ/た/の/で/). В нем выделена каждая значимая часть слова: элементы канго (/大/雨/), частица именительного падежа «га» (が), основа глагола «идти» о дожде или снеге(降つ), суффикс прошедшего времени (た), а также части союза нодэ (の/で), который является лексикализацией двух послелогов – генетива но и инструментального дэ, которые часто шли друг за другом. Несмотря на то, что это уже устоявшийся союз, в японской лингвистике он все равно разделяют на составные части. При этом авторы не настаивают именно на такой формулировке, и исследователь выбирает разделение в зависимости от контекста.

Для разбиения текста на эти элементы используется

тип данных SUW (Short-Unit Word). На данный момент разработаны правила разметки для современного японского, но для корпуса по мэйроку дзасси четкие правила еще не были установлены. Все, что написано в кого размечено по правилам для корпуса современного японского, а все тексты на бунго используют правила для средневекового. Данные для разметки и параметры были разработаны с учетом новояпонского словаря (近代語Unidic = киндайго). Тексты этого периода впервые сопровождаются качественной морфологической разметкой, то есть каждому слову приписывается несколько характеристик: словарная форма Lemma, чтение kanaToken (чтение каной), часть речи pos (часть речи), для спрягаемых частей речи тип спряжения и контекстуальная грамматическая форма это выражается при помощи атрибута cType/cForm, тип слова wType (漢 = канго, 和 = ваго, 混 = смешанное). При помощи позиционных данных start, end, orderID указывается положение слова в тексте [16]. Для синхронизации с оригиналом даются ссылки на отсканированные страницы оригинальных журналов с переходом на страницу, с которой было взято предложение. Одним из преимуществ корпуса является разбиение текстов на предложения. Дело в том, что в японском языке до 80-х годов 19 века не были распространены знаки препинания, и за деление предложений отвечали особые заключительные формы глаголов и прилагательных, поэтому неподготовленному читателю не всегда просто правильно разделить текст на предложения или даже клаузы, так как запятые тоже не использовались. Во многих статьях журнала даже нет абзачного деления, что тоже затрудняет работу с оригинальным текстом. Отдельно выделяется тег цитирования (quotation), которые могут отличаться от основного текста. Это может быть выдержка из диалога или из какого-то сочинения. У него есть три параметра: type, который описывает тип цитаты (статья (article), классический текст (classical) или книга (book)), ее источник и стиль цитаты (камбун или смешанный).

```
<SUW orthToken=>洋字< IForm=>ヨウジ< lemma=>
洋字< pos=>名詞-普通名詞-一般< form=>ヨウジ<
pronToken=>ヨージ< kanaToken=>ヨウジ< orth=>洋
字< wType=>漢< start=>100< end=>120< orderID=>80<
section=>v<> 洋字</SUW>
```

Пример разметки в терминах «коротких единиц» (SUW)

```
蓋拷問の苦堪ふべからず常人は乃思へらく
<quotation type=>心話< source=>常人<>
其拷問に苦しまんよりは寧冤罪に死せん
</quotation>
と
```

Пример тега quotation для разметки не выделенной формально цитаты в тексте: «Ведь пытку вынести невозможно, и поэтому обычные люди думают: “Чем терпеть

мучения этой пытки, лучше умереть невинно осужденным!»). Источником цитаты является внутренний монолог (心話 = синва) обычного человека (常人 = дзэдзин).

Корпус «Мэйроку дзасси» в лингвистических исследованиях

Обратимся к корпусному материалу. Сплошная лексико-грамматическая разметка всех текстов журнала позволяет получить точные количественных характеристики всего издания и его частей.

Общий объем всех текстов журнала 180 тыс. слов, лексикон составляет 13 тыс. единиц, включая служебные слова.

Из 155 статей 4 (4,7% текста) написаны в стиле кого (口語), близком к разговорному японскому, а все остальные (94,3%) в стиле бунго (文語), сугубо письменном языке, в котором сильно китайское влияние.

Тексты статей написаны преимущественно на смеси кандзи и катаканы тем, где в современном письме используется хирагана (в таком более привычном графическом стиле написаны лишь единичные статьи).

Почти 19,9 % общего объема написаны Ниси Аманэ (西周, 1829–1897), 17,9% – Сакатани Сироси (阪谷素, 1822–1891), 14,7% — Цуда Мамити (津田真道, 1829–1903) [23, 2].

Кондо Асуко (近藤明日子), один из составителей корпуса исторического корпуса японского языка (日本語歴史コーパス = нихонго рэкиси копасу) выпустила статью об устройстве корпуса по «мэйроку дзасси» (明六雑誌コーパス = мэйроку дзасси копасу), а также проанализировала использование местоимений первого лица в нём [14, 15]. Она посчитала все использования нескольких местоимений первого лица (我が, ごじん, よ, われ, おのれ, わがはい = вага, годзин, ё, варэ, онорэ, вагахай и прочее), используемые с ними частицы, лексику, частоту использования в определенных стилях. На основе этих данных она вывела особенности употребления некоторых из них. Например, вага, в основном, используется в атрибутивной форме и выражает принадлежность к месту или группе (所属先 = сёдзокусаки) или собственность группы или принадлежащего объекта (所属先所有物・所属物 = сёдзокусаки но сёюбуцу, сёдзокубуцу). Местоимение ё чаще всего использовалось, когда автор подчеркивает, что это его опыт или мнение. Гораздо более крупную работу провел исследователь Танака Макиро (田中牧郎), который сделал обзор словарного запаса современного языка при помощи корпуса «Мэйроку Дзасси» и журнала «Солнце» (太陽 = тайё). Он выявил, что в текстах Мэйдзи и, в частности, в журнале «солнце» стало меньше слов китайского происхожде-

ния, но оставшиеся начали проникать в повседневный язык и семантически отделяться от уже существующих слов. Например, для слов «проявить» и «проявиться» (あらわす あられる = аравасу, араварэру) изначально было много синонимов, которые слабо отличались друг от друга (実現, 表現, 出現, 現出, 発現, 顕現, 現ずる). Начиная с периода Мэйдзи часть из них (実現, 表現, 出現) стали употребляться чаще и приобрели более конкретное значение, которое они сохранили в современном японском языке. Например, слово «выражение» (表現 = хэгэн) раньше означало читать стихотворение, а уже в журнале корпуса «солнце» стало означать «сделать невидимое – видимым» в контексте художественных работ. Остальные ушли на периферию языка (周辺語化 = сюхенго ка) [16].

Отдельная особенность подкорпуса «Мэйроки дзасси» заключается в плотности интертекстуальных связей между статьями журнала, поскольку авторы каждого следующего выпуска читали предыдущий и в своем тексте опираются на уже высказанные в этом журнале тезисы, поддерживают или спорят с ними. Это полемическая связность текстов наблюдается даже внутри одного и того же номера. Это обусловлено тем, что эти тексты изначально были представлены как доклады на собраниях сообщества, которые потом выпускались в качестве текста в журналах. Так, в первом номере Нисимура Сигэки (西村茂樹, 1828–1902), автор второй статьи под названием «Почему реформа письменности должна опираться на уровень просвещения» (開化の度に因て改文字を發すべきの論 = кайка но до ни ётэ кай бузи о хассубэки но рон) отвечает на первую статью Ниси Аманэ «Рассуждение о записи национального языка европейскими буквами» (洋字を以て国語を書するの論 = ёдзи о моттэ кокуго о сё суру но рон). Также мы можем наблюдать какие формы и методы цитирования использовали писатели даже внутри самого журнала. Например, все члены клуба, несмотря на равный статус внутри самого клуба и разный статус вне его стен, при цитировании своих коллег все равно используют слова такие как «учитель» (先生 = сэнсэй), которое указывает на принадлежность называемого лица к интеллектуальным кругам. Самый старый член мэйрокуся, Сакатани Сироси, также обращается к своим коллегам в журнале с помощью этого слова.

Журнал «Мэйроку дзасси» и его авторы

В первое десятилетие Мэйдзи, период расцвета всевозможных просветительских кружков и обществ, «Обществом шестого года Мэйдзи» (明六社 = Мэйрокуся) – одним из наиболее влиятельных дискуссионных клубов – издавался общественно-публицистический журнал «Мэйроку дзасси» (明六雑誌). Просуществовал он недолго, с 1874 по 1875 гг., но стал важной и органичной частью волны новой просветительской, популяризационной, пропагандистской, переводной литературы [5, с. 14–15,

34; 6, 63–68]. У его основания стояли десять крупнейших ученых и общественных деятелей эпохи, представлявших порой противоположные взгляды на будущее страны, среди них: дипломат и будущий министр просвещения Мори Аринори (森 有礼, 1847–1889), проповедник утилитаризма и гуманизма и активные поборник европеизации Фукудзава Юкити (福沢諭吉, 1853–1901), Нисимура Сигэки, который ратовал за сохранение устоявшихся моральных норм и опирался на правительство как главный ориентир, Накамура Масанао (или Кэйю, 中村正直, 敬宇, 1832–1891), который наоборот стремился изменить характер японского народа, приблизив его к западному, и другие [6, xxxviii; 8, 64; 7, 28].

Всего было вышло 43 номера, в первый год в 25 номерах вышло 104 статьи, во второй в 18 номерах вышла 51 статья, всего приняло участие 16 авторов. В одном номере публиковалось от 2 до 6 статей. Тираж каждого номера достигал 3200 копий. Несмотря на короткую жизнь, журнал считается одним из самых влиятельных в период Мэйдзи. Именно в нем были подняты или поддержаны дискуссии по широкому спектру социальных, культурных, политических вопросов, стоявших перед обществом. Перечислим основные группы тем и больше всего написавших на эти темы авторов, из чего будет видно, что ядро из 4-5 авторов выступало сразу по множеству направлений. Политика и государственное устройство: представительная форма правления, парламентаризм, принятие конституции, налогообложение (Като Хироюки, Нисимура Сигэки, Цуда Мамити, Сакатани Хадзимэ, Мицукури Ринсё). Религия и философия (Ниси Аманэ, Цуда Мамити, Мори Аринори, Касивабара Такааки, Като Хироюки). Социальные вопросы и этика: социальное неравенство, равноправие мужа и жены, институт семьи, запрещение наложниц, воспитание материнства (Мори Аринори, Цуда Мамити, Нисимура Сигэки, Накамура Масанао, Сакатани Роро, Мицукури Сюхэй). Право и судебная система (Цуда Мамити). Экономика, торговля и финансы (Цуда Мамити, Канда Такахира, Суги Кодзи). Образование, просвещение и культура (Цуда Мамити, Мори Аринори, Канда Такахира, Мицукури Сюхэй, Мори Аринори, Нисимура Сигэки, Фукудзава Юкити). Наука, Техника, География (Ниси Аманэ, Цуда Мамити, Суги Кодзи). Реформа языка и письменности (Ниси Аманэ, Нисимура Сигэки).

Такое тематическое разнообразие отразилось на языке журнала: лексический и грамматический состав текстов представляет особый интерес как своеобразный снимок в один из самых интересных периодов перестройки языка. Материал вдвойне важен для истории японского языка, т.к. именно этот журнал и его авторы своим языковым творчеством и переводческой работой вызвали языковые трансформации.

Лексические новации

Мори Аринори (森有礼, 1847-1889), Ниси Аманэ, Цуда Мамити, Накамура Масанао (中村正直, 1832-1891), Фукудзава Юкити, Мицукури Ринсё (箕作麟祥, 1846 – 1897), проходили обучение за границей или были там во время службы и хорошо разбирались в европейских языках и науке того времени, что нашло отражение в их текстах в самом журнале [5]. Тогдашние стили письменного языка, бунго (文語), камбун (漢文), вабун (和文) и соробун (候文), отражали действительность Японии, но не запада, и их лексико-концептуальный аппарат не мог отразить все новые идеи, которые авторы журнала стремились привнести в свою культуру после возвращения на родину. Переводчики, авторы книг о западе (洋学者 = ёкагуся) и члены мэйрокуся пытались вложить новое содержание в старую языковую форму или найти новые средства выражения, обновляя тем самым язык. Они создавали новую лексику и фразеологию для передачи западных идей и понятий. Отдельного упоминания заслуживает японский просветитель Ниси Аманэ. Его работа простирается далеко за пределы журнала. Он оставил много своих сочинений, в которых рассказывал о западных идеях. Одним из его главных достижений считается лексика, которую он создал в процессе трудовой деятельности. Он является создателем или популяризатором многих привычных для современного японского читателя слов, а именно 対象 (тайсё: = объект), 科学 (кагаку = наука), 定義 (тэйги = определение), 概念 (гайнэн = концепция), 演繹 (энъёки = дедукция), 理性 (рисэй = разум) и прочие увидели свет или вошли в употребление благодаря его сочинениям [16]. Последнее дебютировало на страницах этого журнала. Когда новое слово вводилось, его почти всегда сопровождали чтением, которое фонетически с помощью катаканы передавало европейский оригинал. Например, в статье «о религии» Ниси Аманэ перевел слово «теократия» с помощью иероглифов и написал его чтение на катакане справа от них же [13, 7ウ]. Если использовалась латиница, то ее печатали горизонтально, что выделяло ее на фоне остального текста [12, 7才].

Не все языковые единицы были созданы самостоятельно, и определенный лексический вклад внесли переводы с европейских языков на китайский, выходившие в то время. Например, во время перевода слова «закон» переводчики в Китае, а затем и в Японии использовали слово бангоку хохо в японском и в китайском ваньго гунфа (万国公法), в котором элемент хо (фа) обозначает закон. Этот термин был введен в 1836 году в книге *Elements of international law* за авторством Генри Уитона, которая была переведена американским миссионером в Китае В. А. П. Мартином [5]. Таким же образом осмысливались слова из классической китайской литературы: 經濟 (кэйдзай = экономика), которое появлялось у китайского философа 4 века Мэндзы, 資本 (сихон = капитал) пришло из китайско-буддийского обихода [4].

Грамматические изменения

Помимо неологизмов под влиянием переводческой практики происходило изменение грамматических связей у некоторых слов. В частности, некоторые слова приобретали новую для себя лексико-грамматическую сочетаемость. Например, слово 注意 (тюи = внимание) стало входить в словосочетания с глаголами, которые выполняют лексическую функцию (Oper), то есть функцию глагола поддержки при актанте — прямом дополнении, несущем основную лексическую нагрузку. Это, например, сочетание 注意ヲ加フ (тюи о кувау = обращать дополнительное внимание) и 注意ヲ倍セシメル (тюи о байсэсимэру = то же самое) [13, 10オ]. В первом сочетании можно наблюдать реликт старого спряжения в бунго: раньше оно спрягалось по парадигме 下二段 (симо ни дан), однако в современном языке перешло в спряжение 下一段 (симо ити дан). Сейчас оно выглядит как 注意を加える (тюи о куваэру). Оба приведенные сочетания уже практически забыты современным языком, однако они дали дорогу ныне закрепившемуся 注意を払う (тюи о харау = обращать внимание) и последующим выражениям, которые являются кальками с английского языка, например «завести друга» (友達を作る = томода-ти о цукуру).

Пример использования отсылок на китайскую классику

Противоречия между европейской и японской культурой и желание публицистов вложить западные смыслы в уже сформировавшийся китайский канон наблюдаются и в фразеологии. Рассмотрим показательный в этом отношении отрывок из статьи Ниси Аманэ «О написании японского языка через латиницу» [12, 1ウ]. В ней он пишет о преимуществах перехода на латиницу и отказа (廃止) от иероглифики и двух японских азбук хираганы и катаканы.

是かの有力者首唱たる者も遂に屈し己の 赤心を吐露する なく 姑く泥を濁らし醜を啜り本意ならざるも 糶糊首を俯すに外ならざる所なり [7]

Корэ ка, но юрёкуся сюсё тару моно мо цуй ни кусси онорэ но сэкисин о торо суру кото наку сибараку доро о нигораси ри о сусури хонъи нарадзарумо моко куби о фусу ни хока нарадзару токоро нари

Именно поэтому даже выдающиеся лидеры и сторонники в конце концов сдаются и не говорят о том, что они думают и уклончиво принимают ситуацию, не обращая внимания на свои настоящие чувства.

This is precisely why even such outstanding leaders and promoters finally submit without revealing their true minds and with equivocation humbly accept the situation regardless of their real feelings [10].

В этом же предложении мы хотим остановиться на

выражении 泥を濁らし醜を啜り (доро о нигораси ри о сусури). В английском переводе оно передано как «humbly accept the situation», что в целом отражает значение этой фразы, но лишает ее культурного контекста и эмоционального компонента. Как нам удалось выяснить путем поиска по японским и китайским источникам, прототипом этого выражения является фрагмент старого китайского текста за авторством Цюй Юаня (屈原) под названием «Отец-рыбак» (漁父 = Юй-Фу). В нем поэт разговаривает с рыбаком о природе мудрости [17].

<p>世人皆濁 何不其泥而揚其波 衆人皆醉 何不鋪其糟 而啜其麗</p>	<p>«И, если все люди в мире грязны, почему ж не забраться в ту самую грязь и зачем не вздыматься с той самой волной? А если все люди везде пьяны, почему б не дожрать барду и не выпить осадок до дна?» [1]</p>
--	---

Из этого текста в китайский язык вошла идиома 鋪糟啜醜 (bū zāo chuò lí), которая примерно переводится как «плыть по течению». В японском переводе она разворачивается на целое предложение и выглядит так [17]:

泥を濁して濁流をあげないのか、衆人が皆酔っているなら、なぜ自分もその糟を食らって、その汁をすすらないのか

доро о нигоситэ дакурую о агэнай но ка, сю:дзин га минна ёттэйру нара, надзэ дзибун га соно касу о кураттэ, соно сиру о сусуранай но ка

В этом отрывке рыбак говорит о том, что мудрец должен идти по течению и следовать настроению народа, а не придерживается нравственной чистоты, как говорит Юань. 泥を濁して (доро о нигоситэ = мутить воду) и 汁をすすらないのか (сиру о сусуранай нока = не пить ли жижу) здесь являются прототипом для фразы из оригинального предложения у Ниси Аманэ: 泥を濁らし醜を啜り (доро о нигораси ри о сусури = мутить воду и пить разбавленное sake). К сожалению, в английском переводе оригинальная отсылка к китайскому прототипу была утрачена. Наш вариант перевода, с учетом этой информации, следующий: «Именно поэтому даже выдающиеся лидеры вынуждены поддаться этой волне грязи и выпить разбавленное сакэ, невзирая на свои истинные намерения.» Такая отсылка является достаточно сложной и ее очень трудно найти без сопоставимого с членами клуба культурного багажа или без доступа к обширной базе электронных источников. Это можно рассматривать как еще одно преимущества корпуса, благодаря которому можно распознать специфические культурные отсылки и правильно перевести текст с их учетом. В современном комментированном издании журнала также не указывается на происхождение цитаты, только истолковывается ее значение [25].

Выводы

В итоге мы видим, что электронные массивы текстов позволяют более точно и достоверно исследовать лингвистические явления, а также находить интертекстуальные связи между различными произведениями. Даже при наличии современного издания с комментариями, исследователь сталкивается со сложным и устаревшим языком, текстом и малоизвестными отсылками к другой культуре. Корпус и интернет-материалы наряду с большими языковыми моделями уменьшают эту когнитивную нагрузку, освобождая время для разбора получен-

ных данных. Лингвистические корпуса также упрощают работу для специалистов, так как снабжены языковой разметкой, что помогает работать с материалом большому количеству специалистов, а также начинающим исследователям. Помимо этого, мы также можем проследить развитие лексики и грамматики в этот бурный для истории японского языка периода. В этом подкорпусе уже видны первые знаки изменения языка под влиянием западных переводов и за счет языкового творчества. Благодаря этому мы можем подтвердить или опровергнуть уже существующие наблюдения на большом количестве аутентичного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.М. Китайская классическая проза в переводах. М.: ГИИЛ, 1959. 392 с.
2. Захаров В.П. Корпусная Лингвистика. Учебно-методическое пособие. СПб: СПбГУ, 2005. 48 с.
3. Маевский Е.В. Лексическая «Революция Мэйджи» // Актуальные вопросы японского и общего языкознания: памяти И.Ф. Вардуля. М.: Восточная литература РАН 2005. С. 245–255.
4. Конрад Н. И. Синтаксис японского языка. М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 367 с.
5. Конрад Н.И. Первый этап японской буржуазной литературы // Проблемы литературы востока. М.: Институт востоковедения академии наук СССР. 1952. 5–85 с.
6. Фредерик Л. Повседневная жизнь Японии в эпоху Мэйджи. 2007
7. Гришелева Л.Д., Чегодарь Н.И. - Японская культура Нового времени. 1998.
8. Михайлова Ю.Д. Общественно-политическая мысль Японии (60-80-е годы XIX в.). 1991.
9. Хаулэнд Дуглас пер. с англ. А.В. Матешук. Перевод с западного. Формирование политического языка и политической мысли в Японии XIX в. М.; Челябинск: Социум, 2020. 380 с.
10. Paul H. Clark. The Kokugo revolution. Berkeley: Institute of East Asian Studies, University of California, 2009. 216 с.
11. William Reynolds Braisted. Meiroku Zasshi: Journal of the Japanese Enlightenment. Tokyo: University of Tokyo Press. 1976. 532 с.
12. Выпуск 1 Мэйроку Дзасси (第四番 明六雑誌). Токио: Хотинбунся (報知社). 1874–1875. [Электронный ресурс] URL: <https://dglb01.ninjal.ac.jp/ninjaldl/show.php?title=meirokuzasshi&issue=001> (Дата обращения: 27.06.2025)
13. Выпуск 4 Мэйроку Дзасси (第四番 明六雑誌). Токио: Хотинбунся (報知社). 1874–1875. [Электронный ресурс] URL: <https://dglb01.ninjal.ac.jp/ninjaldl/show.php?title=meirokuzasshi&issue=004> (Дата обращения: 27.06.2025)
14. Кондо Асуко (近藤 明日子). Создание корпусов по журналам «Мэйроку дзасси» и «Кокумин но томо» (『明六雑誌コーパス』 『国民之友コーパス』の構築). Токио: Нихонго но Кэнкю (日本語の研究). № 12. 2016. С. 167–174 с.
15. Кондо Асуко (近藤 明日子). Анализ местоимений первого лица в статьях раннего периода Мэйджи: с использованием корпуса «Мэйроку дзасси» (明治初期論説文における一人称代名詞の分析—『明六雑誌』コーパスを用いて—) // Семинар по корпусам для изучения японского языка (コーパス日本語学ワークショップ) Токио: Государственный институт японского языка (国立国語研究所). 2012. С. 265–272.
16. Tanaka Makiro. An Overview of Modern Japanese Vocabulary Based on the «Meiroku Corpus» and the «Taiyo Corpus». Tokyo: National Institute for Japanese Language and Linguistics. 2015.
17. Цюй Юань (屈原). Отец-рыбак (漁父 : 楚辞). [На кит. яз. Электронный ресурс]. URL: <https://chinese.hix05.com/Soji/soji112.html> (дата обращения: 24.06.2025).
18. National Institute for Japanese Language and Linguistics (国立国語研究所). «Lexical Item Charts for the «Corpus of Historical Japanese» [Электронный ресурс]. URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/chj-wc-en.html> (дата обращения: 24.06.2025).
19. Морфологическая корпусная разметка (形態論情報) National Institute for Japanese Language and Linguistics (国立国語研究所). [Электронный ресурс]. URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/morphology.html> (дата обращения: 25.06.2025).
20. Кондо Асуко (近藤 明日子), Tanaka Makiro (田中 牧郎). Документация по корпусу журнала «Мэйроку дзасси» (『明六雑誌コーパス』の仕様) [Электронный ресурс]. URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/cmj/doc/07kondo.pdf> (дата обращения: 25.06.2025).
21. Мориока Кэндзи (森岡健二). Становление новояпонского языка: лексика (近代語の成立: 語彙編) Токио: Мэйджи Сёин (明治書院). 1991. 592 с.
22. Исторический корпус японского языка [Электронный ресурс] URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/overview-en.html> (дата обращения: 02.07.2025).
23. Исторический корпус японского языка: лексическая статистика (日本語歴史コーパス: 語彙統計) URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/chj-wc.html> (дата обращения: 02.07.2025)
24. Кондо Асуко (近藤 明日子). 『明六雑誌コーパス』の語彙量. Токио: National Institute for Japanese Language and Linguistics (国立国語研究所). Стр. 144–149.
25. Синьити Ямуру, Наканомэ Тоору (山室信一・中野目 徹). Мэйроку дзасси: том 1 (明六雑誌(上)). Токио: Иванами бунсё (岩波文庫). 1999.

© Картавых Ростислав Игоревич (roscar26042@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЕДИНИЦ СО ЗНАЧЕНИЕМ НЕОПРЕДЕЛЕННО БОЛЬШОГО КОЛИЧЕСТВА В ТЕКСТАХ БИБЛИИ

Логинава Елена Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Приволжский государственный университет
путей сообщения», (г. Самара)
lenlogin@rambler.ru

FUNCTIONING OF UNITS WITH AN UNDEFINED LARGE NUMBER VALUE IN BIBLE TEXTS

E. Loginova

Summary: Today, the Bible is of interest not only from a religious perspective, but also from a linguistic standpoint. The increased attention to words in the field of religion highlights the relevance of semantic research. This article aims to analyze the linguistic units belonging to the lexical-semantic group «indefinitely large quantity» found in biblical texts. It conducts a semantic and collocational analysis of the relevant uses, which reveals that lexical, phraseological, morphological, and syntactic units are employed to express quantitative meanings, with a predominance of lexical-level means. It is not uncommon for a combination of different levels of means to be used to enhance meaning in a narrow context.

Keywords: biblical texts, category of quantity, lexical-semantic group, indefinite large quantity, lexical, morphological, and syntactic units.

Аннотация: На сегодняшний день Библия представляет интерес не только с религиозной, но и с лингвистической точки зрения. Повышенное внимание к слову в области религии позволяет констатировать очевидную актуальность семантических исследований. В данной статье сделана попытка анализа языковых единиц, относящихся к лексико-семантической группе «неопределенно большое количество», выявленных в библейских текстах. Проведен смысловой и сочетаемостный анализ соответствующих употреблений, который показал, что при выражении количественного значения используются лексические, фразеологические, морфологические и синтаксические единицы с преобладанием средств лексического уровня. Нередки случаи, когда для усиления значения в узком контексте используется сочетание разноразрядных средств.

Ключевые слова: библейские тексты, категория количества, лексико-семантическая группа, неопределенно большое количество, лексические, морфологические и синтаксические единицы.

Библейские тексты на протяжении всего своего существования привлекали пристальное внимание. Над ними в первую очередь работали священники, теологи. Но на сегодняшний день Библия представляет интерес не только с религиозной, но и с лингвистической точки зрения. Понятие «слово» «априорно присутствует в сознании носителей языка, и размышлять о словах в той или иной степени свойственно человеку по природе» [5, с. 58]. Учитывая, что в религии и в языке коренятся все начала человеческой культуры, а религия – это область повышенного внимания к слову, можно утверждать, что в истории религий вопросы языка часто приобретали жизненную важность [10, с. 4–5]. Это позволяет констатировать не только очевидную актуальность семантических исследований, но и требование к более качественному их результату в отношении текстов Священного Писания, так как «достоверность лексического анализа имеет прямое отношение к достоверности языковой картины мира, представленной в этих текстах» [5, с. 59]. Вместе с тем, как справедливо замечает А.С. Десницкий, лексический анализ связан с анализом других уровней языка, например морфологического и синтаксического [6, с. 236].

Рассуждая о взаимодействии двух научных тради-

ций, необходимо отметить, что библеистика, как одна из старейших гуманитарных дисциплин, незначительно затронута теми изменениями в области описания лексики и семантики, которые произошли в лингвистике последних десятилетий. При этом лексическая типология, активно развивающаяся в последнее время и накопившая уже значительный объем данных об устройстве различных семантических полей, редко обращается к библейским текстам.

Настоящее исследование посвящено выявлению и анализу языковых единиц с семантикой неопределенно большого количества, функционирующих в текстах Библии.

Категория количества — одна из наиболее обширных и многогранных категорий мышления современного человека [8, с.108]. Количество — универсальный семантический признак, объединяющий различные проявления количественности в единое семантическое образование.

С одной стороны, категория количества отражает определенный фрагмент реальной действительности, то есть связана с внеязыковой действительностью. Однако это еще и лингвистическое понятие, так как оно относит-

ся к области языкового содержания и всегда связано с определенными средствами языкового выражения [3, с. 20–22]. Установившиеся в мышлении понятия получают языковое воплощение, преобразуются в категории языка, возникает уже соответствующая функционально-семантическая категория.

Средствами языка можно дать самую разную количественную характеристику предметов и явлений — указать их точное или приблизительное число, единичность или множественность, множественность раздельную или совокупную, неопределенно большое или неопределенно малое количество и т.п.

Объективное количество познается путем исчисления и измерения и находит свое выражение в языковых номинациях, фиксирующих результаты познания в точных и неточных оценках. На этом основании в макрополе количества выделяют два поля второго ранга: определенного и неопределенного количества. Поле определенного количества объединяет средства языка, выражающие точные числовые значения. Причиной существования неопределенного количества могут служить пространственно-временная отдаленность предметов, явлений, их характер, а также цели и задачи, потребности и возможности самого автора высказывания, который способен подавать информацию (в том числе количественную) не только в адекватных, объективных, но и в преобразованных, «приблизительных, в той или иной мере субъективных формах» [4, с. 24]. «Как только ... объектом количественных оценок становится мир предметов и событий, идей и концептов, свойств и качеств, чувств и мыслей человека, впечатлений и прогнозов, поступков и проступков, система точных измерений расшатывается» [1, с. 20]. В таких случаях «оценка количества ... субъективируется и превращается в аксиологизацию; ... практическое, донаучное сознание пользуется не столько точными цифровыми данными, сколько, в некотором роде, их оценочными аналогами» [14, с. 108]. Человек в процессе познания проявляет «избирательную заинтересованность, которая выражается в определенном отношении, определенной оценке ... окружающего мира» [16, с. 27]. Субъективное восприятие ярко проявляется в том числе в оценке неопределенно большого количества.

Ассоциации, связанные с явлением неопределенно большой количественности (неопределенной множественности), могут быть построены на основе различных понятий. Это в свою очередь связано с тем, что «в словах разных лексико-семантических групп происходит процесс выработки этого общего понятия на основе понятий собирательности, совокупности, вещественности, огромности, протяженности» [9, с. 77]. Слова с семантикой неопределенно большого количества выражают количество как имен с грамматическим значением еди-

ничности/множественности, так и имен собирательных, вещественных, абстрактных. Количество они выражают оценочно, то есть оценивают его в пределах от достаточного до предельно большого или неисчислимого. Оценочное выражение количества всегда прагматично и всегда тяготеет к экспрессивности, хотя последнее может проявляться в разной степени [7].

Орлова С.Н. с целью идеографической классификации библейской лексики использует термин «тематические группы», исходя из того, что выделение тематической (лексико-тематической) группы основывается на «системности окружающей действительности, которая “проявляется в различных группировках слов, объединяемых ... на основании общности обозначаемых ими реалий...”» [13, с. 15]. Одной из таких групп, выделенных в работе С.Н. Орловой, является группа «Меры и средства измерения времени, расстояния, объема, веса, количества». По мнению исследователя, выявление подобных объединений слов помогает раскрыть «материальные и духовные ресурсы народа, явившегося создателем Библии» [13, с. 16]. При этом «реальная картина мира народа Библии в целом оказала огромное влияние на формирование концептуальной картины мира, представленной в библейском тексте, а последний, в свою очередь, становится прецедентным феноменом и участвует в формировании большого количества общезыковых концептов» [13, с. 17]. Это в полной мере относится ко многим языковым единицам с семантикой количества.

В своей работе мы используем термин «лексико-семантическая группа», в которую единицы объединены по семантическому признаку. Непосредственным материалом для исследования явилась лексико-семантическая группа «неопределенно большое количество», в той или иной степени описанная в широкой типологической перспективе (лексические, морфологические и синтаксические единицы). Проведен семантический и сочетаемостный анализ употреблений соответствующих лексем.

В текстах Библии широкое применение получили количественные числительные. Они служат для обозначения количества лиц, животных, предметов, населенных мест, временных отрезков, размеров, возрастных данных и т.д. [2]. Экзегеты выделяют в Писании две категории числовых данных: исторические и символические. Первая категория отражает главным образом конкретные факты прошлого, вторая – несет метаисторическую, смысловую, богословскую нагрузку. Поскольку Библия передает религиозное учение, а не просто констатирует те или иные факты, числовые данные второй категории в ней преобладают. Именно это учение носит богооткровенный характер, фактическая же сторона дела относится к сфере, доступной научному знанию [2].

Исходя из этого, в текстах Библии особое распространение получил ряд числительных, которые не просто служат для обозначения определенного количества, а являются числами-символами. Чаще всего это числа 1, 2, 3, 4, 7, 10, 12, 40 и производные от них. Например, число *семь* в Библии часто используется для обозначения полноты и совершенства [11] (История творения завершается седьмым днем покоя (Быт. 2:3); Семь агниц в свидетельстве (Быт. 21:30); Семь лет труда Иакова за Рахиль (Быт. 29:18); Семидневный плач Иосифа по отцу (Быт. 50:10); Постились семь дней (1Цар. 31:13); Семь дней и еще семь дней у построенного Храма (3Цар. 8:65); Христос избирает семьдесят апостолов (Лк. 10:1); апостолы – семь диаконов (Деян. 6:3); Народы земли происходят от семидесяти предков (Быт. 10) и т.д.). Число *сорок* символизирует период испытаний, подготовки или очищения [11] (Сорок дней и сорок ночей продолжалось наводнение, связанное со всемирным потопом (Быт.7:17); Сорок лет было Исааку, когда он взял себе в жены Ревекку (Быт. 25:20); Странствование евреев по пустыне продолжалось сорок лет (Исх.16:35; Чис. 14:33; Втор. 8:2); На три сорокалетия делится жизнь пророка Моисея, продолжавшаяся сто двадцать лет; Сорок дней и сорок ночей Моисей провел на горе Синай (Исх. 24:18, 34:28); После рождения мальчика женщина сорок дней проходит очищение (Лев. 12:2,4). Если она рожала младенца женского пола, то очищение продолжалось восемьдесят дней (40+40) и т.д.). Время пребывания Сынов Израилевых в Египте - 400 лет (Быт. 15:13) является одновременно и символическим, и историческим. В некоторых случаях эти числа совпадают с реальными фактами. В других же случаях мы имеем дело с округлением числовых данных с целью свести их к символическим. Примером этого служит неполный список царей в родословии Иисуса Христа (Мф. 1:7) [2].

В библейских текстах есть примеры, когда количественные числительные перестают иметь конкретное количественное воплощение и используются для выражения предельно большого количества или с целью сделать предмет речи более значительным, возвеличить его. В этой роли активно выступают числительные *сто*, *тысяча*: И сеял Исаак в земле той и получил в тот год ячменя во *сто* крат: так благословил его Господь (Быт. 26:12); Господь, Бог отцов ваших, да умножит вас в *тысячу* крат против того, сколько вас теперь (Втор. 1:11). Для усиления воздействия числительное *тысяча* иногда дублируется, сочетается с другими числительными или используются в качестве противопоставления малым числам: И благословили Ревекку и сказали ей: сестра наша! да родятся от тебя *тысячи тысяч* и да владеет потомство твое жилищами врагов твоих! (Быт. 24:60); И сошел Варак с горы Фавора, и за ним *десять тысяч* человек (Суд. 4:14); И решило все собрание праздновать другие семь дней, и провели эти семь дней в веселии, потому что Езекия, царь Иудейский, выставил для собравших-

ся *тысячу* тельцов и *десять тысяч* мелкого скота, и вельможи выставили для собравшихся *тысячу* тельцов и *десять тысяч* мелкого скота; и священников освятилось уже много (2Пар. 30:23, 24); *Один* из вас прогоняет *тысячу*, ибо Господь Бог ваш Сам сражается за вас, как говорил вам (Нав. 23:10). Наряду со словом тысяча в Библии часто для обозначения великого множества используется слово *тьма* (в Древней Руси - десять тысяч): Как бы мог один преследовать *тысячу* и двое прогонять *тьму*, если бы Заступник их не предал их, и Господь не отдал их! (Втор. 32:30).

Функцию увеличения, возвеличивания могут выполнять и другие числительные, в том числе числительные первого десятка. На эту функцию указывает предшествующий контекст, подводющий мысль, выражающую определенный смысл: ...все, которые видели славу Мою и знамения Мои, сделанные Мною в Египте и в пустыне, и искушали меня уже *десять* раз, и не слушали гласа Моего, не увидят земли, которую Я с клятвою обещал отцам их (Чис. 14:22). Однокоренное наречие, образованное от символического числительного «семь», выступает в роли интенсификатора при выражении значения большого количества: Если за Каина отмстится *всемеро*, то за Ламеха в *семьдесят* раз *всемеро* (Быт. 4:24). Использование числительного в контексте. После него [Аода] был Самегар, сын Анафов, который *шестьсот* человек побил воловьим рожном (Суд. 3:31) служит для характеристики образа действующего лица, придания ему таких характеристик, как невероятная сила, смелость, отчаянность. Функциональная нагрузка числительных в подобных примерах не соответствует исходным числовым значениям.

Числительные используются и для передачи смысла «приблизительное множество», которое представляет собой особое, синкретичное количественное значение, совмещающее признаки как определенного, так и неопределенного множества [15, с. 8]. Итак, охотно принявшие слово его крестились, и присоединилось в тот день душ *около трех тысяч* (Деян. 2:41); Многие же из слушавших слово уверовали; и было число таковых людей *около пяти тысяч* (Деян. 3:4); И нечистые духи, выйдя, вошли в свиней; и устремилось стадо с крутизны в море, а их было *около двух тысяч*; и потонули в море (Мк. 5:13); Иосиф, послав, призвал отца своего Иакова и все родство свое, душ *семьдесят пять* (Деян. 7:14).

Количественное слово *много (многие)* является своеобразной доминантой, находится в истоке оформления группы слов со значением неопределенно большого количества и не осложняется никакими коннотациями, выражая количество в своем единственном или основном значении. В текстах Библии слово *много* встречается как самостоятельная единица: В долине Сиддим было *много* смоляных ям (Быт. 14:10); И жил Авраам в земле Фили-

стимской, как странник, дни **многие** (Быт. 21:34), так и в составе сложных слов: Я приведу к тебе, к потоку Киссону, Сисару, военачальника Иавинова, и колесницы его и **многолюдное** [войско] его, и предам его в руки твои (Суд. 4:7); Прежде жили там Эмимы, народ великий, **многочисленный** и высокий... (Втор. 2:10); а также как корневая часть производных слов (*множество, умножаться, размножил* и др.): И сделался этот человек весьма, весьма богатым, и было у него **множество** мелкого скота [и крупного скота], и рабынь, и рабов, и верблюдов, и ослов (Быт. 30:43); 204); Об Асире сказал: благословен между сынами Асир, он будет любим братьями своими, и окупнет в елей ногу свою; железо и медь - запоры твои, будет **умножаться** богатство твое (Втор. 33:24-25); Я благословлю его, и взращу его, и **весьма, весьма размножу...** (Быт. 17:20). Пример сочетания слов в одном контексте: И, сойдя с ними, стал Он на ровном месте, и **множество** учеников Его, и **много** народа из всей иудеи и Иерусалима и приморских мест Тирских и Сидонских, которые пришли послушать Его и исцелиться от болезней своих, также и страждущие от нечистых духов; и исцелялись (Лк. 6:17, 18).

Слово *много* и производные от него могут иметь при себе наречие-спецификатор с усилительным значением: Когда Иисус состарился, вошел в лета преклонные, а земли брать в наследие остается еще **очень много** (Нав. 13:1); И коней, и колесниц было **весьма много** (Нав. 11:4); И слово Божие росло, и число учеников **весьма умножалось** в Иерусалиме; и из священников **очень многие** покорились вере (Деян. 6:7).

Некоторые из количественных данных Библии относятся к области поэтических гипербола. Это связано с тем, что библейские языки относятся к восточным, которые характеризуются наличием поэтических преувеличений. Так, Аврааму сказано, что у него будет столько потомков, **сколько звезд на небе** (Быт. 15:5). По данным священника А. Меня, в соответствии с этой гиперболой число израильтян, вышедших из Египта, должно быть около 2 млн. Но как отметил еще в 18 в. Реймарус, такой караван не смог бы перейти границу Египта за несколько дней и растянулся бы на многие километры [2]. Таким образом, налицо несомненная гипербола.

Рассмотренное выше выражение может иметь форму компаративной фразеологической единицы с союзом *как*: Господь, Бог ваш, размножил вас, и вот, вы ныне **многочисленны, как звезды небесные** (Втор. 1:9) (см. также Быт. 26:4; Втор. 10:22; Исх. 32:13 и др.) или форму дательного падежа при слове *подобны*: Множеством вы **подобны** были **звездам небесным** (Втор. 28:62).

Значение «бесчисленное/неисчислимо количество» передают и другие выражения, например, с элементом *песок* или *саранча* в различных вариациях: Я благо-

славляя благословлю тебя и умножая умножу семя твое **как звезды небесные и как песок на берегу моря** (Быт. 22:17). Ср. также: И сделаю потомство твое, **как песок земной**; если кто может сосчитать песок земной, то и потомство твое сочтено будет (Быт. 13:16; см. также Быт. 28:14 и др.) или: И выступили они [цари] и все ополчение их с ними, многочисленный народ, который множеством своим **равнялся песку на берегу морском** (Нав. 11:4). В семантической структуре подобных выражений имеет место целый комплекс сем: сема количества, оценки, эмотивности. Иногда в качестве усилительного элемента в высказывание включается еще один фразеологизм с тем же значением: И скопил Иосиф хлеба весьма много, **как песку морского**, так что перестал и считать, ибо **не стало счёта** (Быт. 41:49). Маданитяне же и Амаликитяне и все жители Востока расположились на долине в таком множестве, **как саранча**; верблюдам их **не было числа**, много было их, **как песку на берегу моря** (Суд. 7:12). Значение неисчислимого множества несет и слово *мирады*: Пришел Ассур с гор севера, пришел с **мирадами** войска своего, и множество их запрудило воду в источниках, и конница их покрыла холмы (Иудифь 16:3).

Встречаются в библейских текстах и индивидуальные сравнения: Дабы столько же **много** было дней ваших и дней детей ваших на той земле, **сколько дней небо будет над землею** (Втор. 11:21); Шатры твои, Иаков, жилища твои, Израиль... **расстилаются** они **как долины, как сады при реке, как алойные деревья, насажденные Господом, как кедры при водах**; польется вода из ведр его, и **семя** его **будет как великие воды**, превзойдет Агага царь его и возвысится царство его (Чис. 24:5-7).

В текстах Священного Писания встречаются и другие фразеологические выражения. Например, в предложении, Когда войдешь в виноградник ближнего твоего, можешь есть ягоды досыта, **сколько хочет душа твоя** (Втор. 23:24) выражение **сколько хочет душа твоя** имеет значение «вволю, вдоволь, без каких-либо ограничений». Таким образом, передается семантика достаточности количества, которая подчеркнута словом *досыта*.

Образ чрезмерно большого количества создается в текстах Библии с помощью существительных, обозначающих предметы и явления, которые встречаются в реальности в большом множестве. Примером могут являться названия насекомых: саранча, мошки, мухи, существующие и перелетающие большими массами [12, с. 686]. Их объединяют компоненты значения «скопление», «совокупность». В сочетании типа *покрыть*+ придаточное сравнительное, передающее значение «полная заполненность поверхности» или сочетание *покрыть*+ ряд однородных членов, обозначающих объекты покрытия, заполнения. Примеры: Если ты не отпустишь народа Моего, то вот, завтра [в это самое время] Я наведу **саранчу** на [всю] твою область: она **покроет** лице земли **так**,

что нельзя будет видеть земли, и поест у вас [все] оставшееся [на земле], уцелевшее от града; объест также все деревья, растущие у вас в поле, **и наполнит дома твои, дома всех рабов твоих и [все] дома всех египтян**, чего не видели отцы твои, ни отцы отцов твоих со дня, как живут на земле, даже до сего дня (Исх. 10: 4-6); И сказал Господь Моисею: скажи Аарону: прости [рукою] жезл твой и ударь в персть земную, и **[будут мошки на людях и на скоте и на фараоне, и в доме его и на рабах его, вся персть земная] сделается мошками по всей земле Египетской** (Исх. 8:16); А если не отпустишь народа Моего, то вот, Я пошлю **на тебя и на рабов твоих, и на народ твой, и в дома твои песьих мух, и наполнятся дома Египтян песьими мухами и самая земля**, на которой они живут (Исх. 8:21). Подобные существительные используются в качестве сравнения для подчеркивания предельно большого количества других предметов: Ибо они [Мадиатиняне] приходили со скотом своим и с шатрами своими, приходили **в таком множестве, как саранча**; им и верблюдам их не было числа (Суд. 6:5).

Сам глагол, его семантика также активно участвуют в передаче значения неопределенно большого количества. Например, *кишет кем-чем* — быть наполненным множеством шевелящихся, копошащихся, передвигающихся существ [12, с. 269]. Пример из текста: Я поражаю **всю** область твою жабами; и **воскишит** река жабами, и они выйдут и войдут **в дом** твой, и **в спальню** твою, и **на постель** твою, и **в дома рабов твоих и народа твоего, и в печи твои, и в квашни твои, и на тебя, и на народ твой, и на всех рабов твоих** взойдут жабы (Исх. 8:3-4). Форма перечислительной конструкции в данном примере также отражает косвенно количественную сторону описываемых явлений. Глаголы *расплодить* и *размножить* предполагают наличие большого количества описываемых объектов: Бог же Всемогущий да благословит тебя, да **расплодит** тебя и да **размножит** тебя, и да будет от тебя **множество** народов (Быт. 28:3); И умер Иосиф и все братья его и весь род их; а сыны Израилевы **расплодились и размножились, и возросли и усилились чрезвычайно, и наполнилась** ими земля та (Исх. 1:6-7). В библейских текстах среди глаголов встречаются и окказиональные образования. Например, слово *одождю* в выражении И сказал Господь Моисею: вот я **одождю** вам хлеб с неба, и пусть народ выходит и собирает ежедневно, сколько нужно на день (Исх. 16:4) происходит от слова *дождь*, которое употребляется в метафорическом значении «о чем-нибудь падающем во множестве». Глагол *упою* в контексте Когда изострю сверкающий меч мой, и рука моя примет суд, то отмщу врагам Моим и ненавидящим Меня воздам; **упою** стрелы Мои кровью, и меч Мой насытится плотью, кровью убитых и пленных, головами начальников врага (Втор. 32: 41–42) служит для создания смысла «много врагов убью, погублю».

Часто значение множественности действию, обозна-

чаемому глаголом, придают отдельные аффиксы, в частности префикс **на-**. Например, в выражении Вечером **налетели** перепелы и покрыли стан (Исх.16:13) данная приставка делает глагол многосубъектным, способным указывать своей семантикой на множество действующих лиц, совершающих действие. В другом примере — **Набросали** груды камней (Нав. 7:26) — данная приставка переводит глагол в разряд многообъектных. Значение множественности здесь усиливается словом *груды*, с которым ассоциируется большое количество предметов, сваленных в одном месте.

Из определений с прямым значением количественности, функционирующих в текстах Библии, следует отметить слово *обильный*, передающее следующий смысл: имеющийся в изобилии, в высшей степени достаточный: Око Иакова видит пред собою землю, **обильную** хлебом и вином (Нав. 33:28). В сочетании со словами, обозначающими вместительность, при обозначении большого количества используется прилагательное *полный*. При существительных оно теряет семантику определяющего слова и превращается в усилительный элемент. Данное выражение не всегда обозначает заполненность до отказа, но сема «много» присутствует всегда. Например: «...хотя бы давал мне Валак **полный** свой **дом серебра и золота**, не могу преступить повеления Господня...» (Чис. 24:13).

Довольно распространено явление, когда в одном контексте для выражения неопределенно большого количества сочетаются единицы разных уровней. В следующем выражении, например, количественное числительное, слово *множество*, часть сложного прилагательного *разно-* подчеркивает неопределенно большое количество племен, однородные определения с повторяющимся союзом *и*, прилагательное *большое* при слове *стадо* имеет значение «некоторое большое количество единиц скота», которое усиливается наличием при этом определении слова *весьма*, равнозначное понятию «очень» [12]. И отправились сыны Израилевы из Раамсеса в Сокхоф **до шестисот тысяч** пеших мужчин, кроме детей; и **множество разноплеменных** людей вышли с ними, **и мелкий и крупный** скот, стадо **весьма большое** (65).

Таким образом, в текстах Библии языковые единицы с семантикой неопределенно большого количества представлены довольно широко. Они передают такие оттенки данного значения, как символическое множество, простое множество, приблизительное множество, предельное, неисчислимое множество. Манера передачи информации подобного рода преимущественно оценочна и прагматична. При выражении количественного значения используются лексические, фразеологические, морфологические и синтаксические единицы с преобладанием средств лексического уровня. Нередки случаи,

когда для усиления значения в узком контексте используется сочетание разноуровневых средств.

Результаты, полученные в результате работы над ста-

тей, могут быть применены в области междисциплинарных исследований на стыке теологии и лингвистики, а также могут оказаться полезными в практике преподавания спецкурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Проблема числа // Логический анализ языка: квантификативный аспект языка / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – С. 5–21.
2. Библиологический словарь / Протоиерей Александр Мень. – М.: Фонд им. Александра Меня, 2002. В 3-х том. / Т. 3. Р-Я. URL: https://imwerden.de/pdf/ten_bibliologichesky_slovar_tom3_2002__izd.pdf (дата обращения: 14.05.2025).
3. Бондарко А.В. Грамматическая форма и контекст (О понятиях «частное значение», «функция грамматической формы» и «категориальная ситуация») // Русский язык: функционирование грамматических категорий. Текст и контекст: Виноградовские чтения, XII–XIII; отв. ред. доктор. филол. наук Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1984. – С. 13–32.
4. Галич Г.Г. Когнитивная категория количества и ее реализация в современном немецком языке. – Омск: ОмГУ, 2002. – 208 с.
5. Горбунов С.Н. Лексический анализ библейских текстов: от теории к практике // Труды Нижегородской духовной семинарии. – 2018. – Вып. 16. – С. 57–79.
6. Десницкий А.С. Введение в библейскую экзегетику. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. – 413 с.
7. Категория количества в современных европейских языках / отв. ред. В.В. Акуленко. – Киев: Наук. думка, 1990. – 283 с.
8. Кузина И.Ю. Категория количества и ее выражения в языке (введение в проблематику) // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2014. – № 1 (13). – С. 108–117.
9. Марковский И.К. Слова со значением «неопределенной множественности» в современном русском языке // Филологические науки. – 1974. – № 4. – С. 77–84.
10. Мечковская Н.Б. Язык и религия: лекции по философии и истории религий: пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.
11. Нумерология библейская / Православная энциклопедия. URL: <https://pravoslavnie.online/dictionary/tpost/e2cbd3ozo1-numerologiya-bibleiskaya-pravoslavnaуa-e> (дата обращения: 16.05.2025).
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
13. Орлова Н.М. Библейский текст как прецедентный феномен: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 2010. – 51 с.
14. Рябцева Н.К. Размер и количество в языковой картине мира // Логический анализ языка: языки пространств / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М.: Яз. рус. культуры, 2000. – С. 108–116.
15. Чеснокова Л.Д. Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1992. – 177 с.
16. Языковая номинация (Общие вопросы) / отв. ред.: Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – 358 с.
17. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Издание Московской Патриархии, 1993. – 1371 с.

© Логинова Елена Юрьевна (lenlogin@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГУМАННОСТЬ В ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ, СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИЯХ

Мацегора Маргарита Валентиновна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
professor9016@gmail.com

HUMANITY IN ONTOLOGICAL, SOCIO-CULTURAL, AND LINGUISTIC PROJECTIONS

M. Matsegora

Summary: The article is devoted to the study of the concept of HUMANITY in its ontological, socio-cultural, and linguistic projections. The analytical review of the research literature reveals insufficient development of the issue in terms of linguistic and discursive objectification of this concept in domestic and international linguistic studies. The study also identifies the multi-paradigmatic nature of the phenomenon of humanity and establishes the theoretical and methodological foundation for its examination in English-language discourses. The main objective of the article is to systematize the ways of interpreting humanity as an ontological and axiological category and to explore the interrelation between the socio-cultural and linguistic components of this concept. The methodology of the research is based on the correlation of cognitive-semantic, cognitive-discursive, and pragma-stylistic analyses with fundamental principles rooted in philosophy and sociology. The importance of reconstructing the concept of humanity and identifying the specifics of its verbal objectification in modern discourse under global challenges, crises, and transformational social processes is substantiated.

Keywords: concept, humanity, philosophical projection, socio-cultural projection, linguistic aspect.

Аннотация: Статья посвящена изучению концепта ГУМАННОСТЬ в онтологической, социально-культурной и лингвистической проекциях. Проведенный аналитический обзор массива исследовательской литературы обнаруживает недостаточную разработанность вопроса в области языковой и дискурсивной объективации данного концепта в отечественной и зарубежной лингвистической науке. Было также выявлена полипарадигмальность феномена гуманности и определена теоретико-методологическая основа его изучения в англоязычных дискурсах. Основной целью статьи является систематизация способов интерпретации гуманности как онтологической и аксиологической категории, а также выявление взаимосвязи между социокультурной и лингвистической составляющими данного концепта. Методология исследования основана на корреляции когнитивно-семантического, когнитивно-дискурсивного и прагматистического анализа с фундаментальными установками, сложившимися в русле философии и социологии. Обоснована важность реконструкции концепта гуманности и выявления специфики его вербальной объективации в современном дискурсе в условиях глобальных вызовов, кризисных событий и трансформационных социальных процессов.

Ключевые слова: концепт, гуманность, философская проекция, социокультурная проекция, лингвистический аспект.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных вербализации лингвокультурных концептов, языковая и дискурсивная объективация концепта ГУМАННОСТЬ не получила достаточного освещения в работах отечественных и зарубежных ученых. Актуальность исследования определяется с одной стороны недостаточной разработанностью вышеупомянутой проблематики – до сих пор и не выявлены когнитивные аспекты, детерминирующие выбор лингвистических средств для объективации данного феномена в дискурсе, равно как и не проанализированы установки, влияющие на прагматическую упаковку вербализации идей, производных от концепта ГУМАННОСТЬ, а с другой – социальной значимостью, которую он приобретает в современном обществе.

Цель данного исследования – изучить, описать, сопоставить и систематизировать способы интерпретации гуманности как онтологической и аксиологической (ценностной) категории. Провести аналитический обзор лингвистических исследований в предшествующем опыте, посвященных данной проблематике, для определе-

ния дальнейшего направления изучения данного феномена в лингвистическом аспекте.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить релевантные для исследования теоретические послышки, сформировавшиеся в гуманитарных науках в предшествующем опыте относительно феномена гуманности; 2) проанализировать онтологическую, социально-культурную и лингвистическую проекции концепта ГУМАННОСТЬ и выявить факторы, обуславливающие взаимосвязанность данных парадигм в англоязычных дискурсивных практиках; 3) определить дальнейшие перспективы более глубокого изучения лингвистической репрезентации концепта ГУМАННОСТЬ.

Методология исследования строится на ключевых философских теориях, таких как феноменология М. Хайдеггера («Бытие и время» [17]) и трансцендентальный идеализм И. Канта («Kant on the Rationality of Morality» [23]). В культурологическом аспекте используются работы Белинского В.Г. («Избранное» [4]), Григорян Т.В. («Линг-

вистические особенности слова «Гуманизм» и слов этой группы» [6]), Радищева А.Н. («Избранные философские сочинения» [13]) и Устрялова Н.В. («Избранные труды» [16]). Социологический подход интегрирован через теорию Э. Дюркгейма («Социология. Ее предмет, метод, предназначение» [8]) и концепции П. Мэннинга («Erving Goffman and Modern Sociology» [26]). Лингвистическая часть исследования опирается на методы дискурс-анализа (Чудинов А.П. «Политическая лингвистика» [18]), прагмалингвистики (Карасик В.И. «Лингвокультурные концепты: подходы к изучению» [9]), политической лингвистики (Тищенко С.В., Джандубаева Н.М. «Концепт humanity / humanness в американском политическом дискурсе» [14]) и когнитивной лингвистики (Арутюнова Н.Д. «Язык и мир человека» [1]). Так, методология исследования объединяет философские, культурологические, социологические и лингвистические подходы, обеспечивая его междисциплинарность.

Гуманность, как категория, пронизывающая все сферы человеческой жизни, представляет собой одну из основополагающих концепций, определяющих не только философские, но и социально-культурные аспекты существования индивида и общества в целом. Ее интерпретации, варьировавшиеся в зависимости от философской школы, неизменно затрагивали фундаментальные аспекты человеческого бытия и нравственности. Так, Аристотель, акцентируя роль разума, морали и эмпатии [3, с. 34], отличался в своих идеях от Сократа, фокусирувавшегося на этике добродетели [20, с. 199], и Платона, разрабатывавшего идеалы справедливости в контексте идеального государства [15, с. 56]. Стоицизм (Сенека, Эпиктет) внес в дискуссию проблематику внутренней добродетели, самоконтроля и социальной солидарности [2, с. 86], в то время как эпикурейская этика связывала гуманность с поиском атараксии и эвдемонизма [2, с. 131]. В последующие эпохи данная проблематика получила дальнейшее развитие в работах Канта (гуманность как уважение к человеческому достоинству [23, с. 118]) и Хайдеггера (гуманность в контексте свободы и ответственности [17, с. 26]). В русской философской традиции аналогичные концепции, зачастую под наименованиями «человечность» и «гуманизм», нашли отражение в работах Н.В. Устрялова, который предложил концепцию революционного гуманизма [16, с. 197], и А.Н. Радищева, связывавшего гуманность с целостностью человеческой личности и её самореализацией [13, с. 26].

Таким образом, несмотря на различия в подходах и акцентах каждой философской школы, гуманность остается темой, объединяющей и стимулирующей дискуссии о человеческой природе, ответственности и социальном взаимодействии.

Тема гуманности является также ключевой темой социологии. Такие мыслители как Эмиль Дюркгейм, Макс

Вебер, Эрвин Гофман [6, 29, 26] посвящали свои исследования данному концепту, анализируя его в разных аспектах. Эмиль Дюркгейм подчеркивает, что общество имеет свои законы и нормы, влияющие на индивидуальные действия. В работах, таких как «Самоубийство», он анализирует, как социальные факторы формируют поведение и как моральные ценности необходимы для стабильности общества [6, с.15]. Макс Вебер в «Протестантской этике и духе капитализма» исследует влияние религиозных и культурных ценностей на экономическое поведение, подчеркивая связь между моральными установками и гуманностью [29, с. 123]. Эрвин Гофман, в свою очередь, хотя и не использует термин «гуманность» в своих работах, исследует социальное взаимодействие и идентичность, что также затрагивает основные аспекты человечности и этики в повседневной жизни [26, с. 91].

Так, все вышеупомянутые социологи сходятся на мнении, что понятие «гуманность» является важным для развития общества и сохранения человеческих ценностей, утверждая, что только через общение, взаимопонимание и эмпатию можно добиться гармонии и справедливости в обществе.

Таким образом, гуманность, проявляющаяся в сострадании, уважении к человеческому достоинству и стремлении к благу, является фундаментальным моральным ориентиром, присутствующим в различных философских и социологических традициях.

Однако, если гуманность можно рассматривать как базовое человеческое качество, то **гуманизм** представляет собой более сложную и систематизированную концепцию. Для более четкого понимания природы данных понятий, необходимо определить, по какому принципу выстраиваются корреляции между гуманизмом как системой универсальных идеологических установок, формирующих цивилизационный ценностный базис, и гуманностью как когнитивной, эмоциональной и акциональной проекцией гуманистического мировоззрения.

В научной литературе термин «гуманизм» имеет множество разнообразных смысловых значений. Здесь подразумевается нравственная сфера личности, в том числе выражение человечности, доброты и уважения. Кроме того, гуманизм отражает особое отношение к человеку как высшей ценности и цели, а также является названием эпохи возрождения и различных культурных движений, идейных течений, и направлений общественной мысли [7, с. 9]. В рамках теоретического знания гуманизм включает в себя гуманитарные науки. Термин также описывает марксистское мировоззрение, проявления пролетарской идеологии и социалистического образа жизни. Гуманизм также является важным фактором гармонического развития личности и представляет собой практическую деятельность, направленную на достиже-

ние общечеловеческих идеалов, и многое другое.

Таким образом, гуманность – это нравственная категория, выражающая уважение к человеческому достоинству, сострадание и стремление к справедливости, которые реализуются посредством коммуникации и деятельности людей. Гуманизм же – это философское направление, в центре которого стоит человек как ценность, идея его совершенствования и развития, стремление к гуманизации общества. Гуманность – это свойство личности, а гуманизм – это философская концепция, которая ставит человека в центр мироздания утверждая его свободу и достоинство.

Проанализировав видение понятия «гуманность» философами и социологами следует рассмотреть, какие ориентиры затрагивали представители лингвистических направлений.

Концепт ГУМАННОСТЬ был впервые введен в языковедческий дискурс литературным теоретиком В.Г. Белинский как полукалька – «передача немецкого слова Humanität» [5, с. 612], первоначально, В.Г. Белинский «стремится передать понятие, выраженное немецким словом, словами ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ и человечественность...» [4, с.76].

Среди современных отечественных лингвистов проблематикой, связанной с изучением языковых средств объективации и описания концепта ГУМАННОСТЬ, занимались А.П. Чудинов, В.И. Карасик, Н.Д. Ю.А. Бельчиков, Н.Д. Арутюнова и др. [4, 18, 9, 5, 1].

Н.Д. Арутюнова – в своих работах уделяла внимание анализу концептов, включая также и абстрактное понятие «гуманность». С лингвистической точки зрения она анализирует, как этот концепт выражается в языке, какие лексические единицы и конструкции используются для его передачи, а также как он связан с другими концептами, такими как «добро», «сострадание», «справедливость» и «человечность». Арутюнова также исследует, как концепт ГУМАННОСТЬ взаимодействует с другими концептами, формируя сложные семантические сети. Например, она анализирует, как «гуманность» связана с понятием «человеческое достоинство» и как эти концепты влияют на восприятие и оценку действий и поступков людей. Ее подход к изучению этого концепта сочетает в себе лингвистический анализ с философскими и культурологическими аспектами [1, с. 715].

Т.В. Григорян проводит в своих исследованиях лингвистический анализ двух языковых единиц – слова «человечность» и «гуманность», которые имеют различия в написании, но обычно интерпретируются как социально-аксиологические отношения к человеку. Понятие «человечность» происходит от национального языка, а

«гуманность» – от латинского слова «homo» («человек»). По ее словам, данный процесс словообразования позволяет различать семантику этих двух языковых единиц. Человечность представляет собой врожденное качество, выделяющее биологическую сущность человека, в то время как гуманность – это качество, приобретаемое в процессе социализации [6, с. 72].

Исследуя концепт HUMANITY / HUMANNESSE, С.В. Тищенко и Н.М. Джандубаева рассматривают трехмерное понимание гуманности, которое включает в себя несколько аспектов. Во-первых, они подчеркивают ценностно-моральную сущность гуманности, тесно связанную с просвещенными идеалами гуманизма. Этот аспект соответствует понятию гуманности как знания и ментального элемента. Во-вторых, исследователи акцентируют внимание на эмоциональных состояниях и реакциях, которые связаны с проявлениями гуманности у людей и служат мотивацией для их действий. Это подчеркивает эмотивный аспект гуманности. И, наконец, гуманность выражается в конкретных действиях или поступках, направленных на помощь тем, кто находится в сложных гуманитарных ситуациях. В этом выражается акциональный аспект гуманности [14, с. 305].

В работе А.Л. Лось раскрывается принципиально новый ракурс изучения гуманности в рамках лингвистической теории. Автор полагает, что гуманность – это «проявление антропоцентризма языка, поскольку идея антропоцентричности предполагает отражение объективной реальности с точки зрения отношения к ней воспринимающего субъекта и акцентирует преобладающую роль человека при передаче воспринимаемой им информации [11, с. 132]». В центре внимания изучения гуманности находится эмпатия, которая представляет собой «позицию восприятия, в которой говорящий помещает себя, создавая представления о других людях и объектах [11, с. 133].

В зарубежной лингвистике исследования концепта ГУМАННОСТЬ (“humanity») также носят фрагментарный характер. Это обусловлено тем, что данное понятие является междисциплинарным, а его полноценный анализ возможен на стыке лингвистики с философией, этикой, социологией и политологией. Однако доминирующим ракурсом в работах зарубежных ученых по данной проблематике является психолингвистика.

В частности, в исследовании Н. Яник, рассматривается роль эмпатии и гуманности в процессе научной коммуникации с лингвистической точки зрения. Автор утверждает, что в условиях современного Интернет-пространства необходимо переосмыслить динамику взаимодействия между учеными и обывателями, что связано с изменением ролей «эксперт» и «неэксперт». Также подчеркивается, что ожидания, с которыми участники

заходят в общение, играют критическую роль в том, как воспринимается информация. В лингвистическом контексте вербализация гуманности рассматривается как инструмент, который может помочь лучше удовлетворить ожидания собеседника и снизить уровень разочарования [24, с. 108]. Н. Яник вводит два термина, которые означают различную направленность гуманности в коммуникации ученых: *allocentric* и *egocentric*, что позволяет исследовать, как ученые могут как учитывать интересы других, так и сосредоточиваться на собственных переживаниях [24, с. 110].

В свою очередь, Ю. Ван поднимает вопрос о том, каким образом языковые структуры и нарративы через призму гуманности и эмпатии апеллируют к молодежи с точки зрения участия молодых людей в политической жизни. Представляется, что выведенная автором формула, включающая углубление когнитивной эмпатии, стабилизацию ее эмоциональной составляющей и коррекцию когнитивных искажений («*Deepening cognitive empathy, stabilizing emotional empathy, and adjusting emotional bias*»), напрямую связана с принципами гуманности [31, с. 8], а ее применение обеспечивает молодежь компетенциями, необходимыми для адекватного восприятия и оценки разворачивающихся социально-политических процессов, что в последствии позволит молодым людям избирать эффективные стратегии управления в данной сфере на основе толерантности, взаимопомощи, соблюдения моральных и этических норм, не отклоняясь от таких ориентиров как права человека и социальная справедливость [31].

Лингвистическое исследование Д. Ядена особенностей вербализации эмпатии и сострадания с применением инструментария компьютерной лингвистики также вскрывает связь данных психических феноменов с концептом ГУМАННОСТЬ. Используя методы компьютерной лингвистики для анализа высказываний коммуникантов о различных драматических событиях в социальных сетях, автор демонстрирует, как данный концепт объективируется в их речи. В результате проведенного исследования Яден приходит к выводу, что эмпатичные, способные к состраданию люди склонны использовать языковые средства, структурно и семантически выдвигающие на первый план не их эмоциональную реакцию, а переживания других людей, отношение Говорящего к проблеме и готовность [30, с. 8]. Это наблюдение эксплицирует значимую проекцию гуманности как мировоззренческой позиции, предполагающей не только вербальную, но и действенную поддержку пострадавшей стороны [30].

Это подтверждает экспериментально и Т. Канн, который устанавливает аналогичные корреляции между социально-психологическими аспектами эмпатии как эмоционального проявления гуманности и особенностями

их объективации через языковые формы [25]. Согласно экспериментально верифицированной гипотезе автора вербализация ключевого параметра концепта ГУМАННОСТЬ – это автоматический, бессознательный выбор говорящим языковых средств, синтаксическая организация и прагматическая окрашенность которых в обязательном порядке транслирует его отношение к другому человеку или событию, то есть вербализация гуманности «*is a linguistic phenomenon that is firmly planted in both grammar (e.g., subject/object alternation in I met someone last summer versus Someone met me last summer) and pragmatics (e.g., speaker/hearer relationship that justifies the utterance Did daddy call?)*» [25]. Данный пример подчеркивает важность языка как инструмента, через который проявляется эмпатия – ключевой сигнификат, а в психологическом аспекте, триггер гуманности в действии.

Таким образом, все вышеупомянутые исследования подчеркивают важность концепта ГУМАННОСТЬ в современном лингвистическом контексте, демонстрируя, как языковые практики и стратегии коммуникации могут не только отражать, но и формировать человеческие отношения в различных сферах. Исследование концепта ГУМАННОСТЬ не только обогащает парадигму лингвистических исследований, но и служит необходимым инструментом для решения социальных и культурных вопросов.

Лингвистический ракурс изучения концепта ГУМАННОСТЬ предполагает также выявление его ключевых лексических репрезентантов. Лексикографические статьи в авторитетных источниках предлагают следующие определения данной лексической единицы: (1) *compassionate, sympathetic, or generous behavior or disposition: the quality or state of being humane* [27]; (2) *understanding and kindness toward other people* [21]; (3) *the quality of being kind, thoughtful, and sympathetic towards others* [22]; (4) *the quality of being kind to people and animals by making sure that they do not suffer more than is necessary; the quality of being humane*» [18].

Опираясь на данные словаря Merriam-Webster, можно выделить такие ассоциации со словом HUMANITY как: *people, person, man, world, human, planet, someone, land, earth, ground, folk, help, kindness, society, evolution, civilization* [27].

Анализ дефиниций, позволил установить, что наиболее рекуррентными вербализаторами концепта HUMANITY (ГУМАННОСТЬ) на английском языке являются лексические единицы: *kindness, sympathy, compassion, mercy, pity, generosity, sensitivity, kindheartedness, goodheartedness, charity, responsiveness, warmheartedness, largeheartedness, love, empathy, sensibility*.

В лингвистической литературе также представлены

работы, в которых выявляются лексические единицы, объективирующие концепт ГУМАННОСТЬ в других языках и культурах [12, 19, 10].

Например, К.Э. Нагаева указывает, что во французском языке лексема *humanité* чаще все дефинируется посредством лексической единицы *tolerance*, что демонстрирует ее непосредственную связь с рассматриваемым концептом, поскольку семантика *tolerance*, по мнению автора, «соответствует понятию, мало представленному в нашей культуре. Это не просто терпимость к другому, к чужому, а умение договариваться, искать не только взаимоприемлемые, но и взаимовыгодные решения» [12, с. 22].

Анализируя лингвокультурные аспекты китайского языка, Л.А. Швачкина говорит о гуманности (仁, *ren*) как онтологической категории, занимающей центральное место в философии Конфуция, которая в лингвистическом плане выражается через вербальные единицы *жэнь* и *ли*, обозначающие милосердие, а также слова *чжун* и *шу*, указывающие на моральные ориентиры общества, регулирующие действия людей [19, с. 6].

В арабском языке гуманность ассоциирована с культурным кодом народов, говорящих на арабском языке и исповедующих Ислам, который предписывает заботиться о других людях, особенно о нуждающихся, а также активно поощряет совершение добрых дел. Забота о других обозначается словами *حمة* (*рахáма*) – милосердие и *كرم* (*карам*) – щедрость, готовность прийти на помощь тем, кто в сложной ситуации или беде передается через понятие «салá» (помощь, поддержка) [10, с. 118].

Гуманность как многоаспектная онтологическая категория, сопряженная с такими понятиями как справедливость, сострадание, эмпатия и мораль, представлена также и в трудах В.И. Карасика, который, рассматривает данный феномен на стыке лингвокультурологии и дискурс-анализа [9, с. 147], а А.П. Чудинов, опираясь на результаты научного поиска в русле политической лингвистики, отмечает, что права человека и солидарность также являются значимыми аспектами гуманности, поскольку формируют ориентиры, необходимые для защиты личной свободы и достоинства индивида. [18, с. 13].

Таким образом, психолингвистический и лингвокультурный подходы к анализу вербальной репрезентации гуманности, преобладающие в исследовательской парадигме, показывают, что сопряженные с ней формы нравственного сознания в разных языковых культурах, – альтруизм, эмпатия и милосердие, – универсальны, а комплексный подход позволяет увидеть гуманность не как статичное понятие, а как динамичную категорию, находящуюся в постоянном развитии и взаимодействии с онтологическими, социальными и языковыми реалиями.

В свете всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Будучи универсальной онтологической категорией, объединяющей философские, этические, социокультурные и лингвистические аспекты и восходящей к более широкой мировоззренческой гуманистической парадигме, *гуманность* основывается на признании безусловной ценности человеческой жизни, достоинства и прав личности, которая выражается в уважении к человеку как к высшей ценности, в стремлении к его свободе, развитию и благополучию.

С точки зрения деятельности гуманность проявляется в милосердии и справедливости; преодолении неравенства, насилия и дискриминации. В кризисных ситуациях и периоды конфликтов гуманность выражается в активном содействии и оказании помощи нуждающимся, в сострадании и эмпатии к страдающим, в защите уязвимых групп населения и жертв насилия, в стремлении смягчить последствия конфликтов и минимизировать человеческие страдания. Гуманность лежит в основе цивилизованного взаимодействия между людьми, способствуя взаимопониманию, сотрудничеству и гармоничному сосуществованию в условиях культурного и мировоззренческого разнообразия.

Онтологическая проекция исследования гуманности выявила, что участие человека в процессе бытия подразумевает не только заботу о себе, но и ответственность за других, что ведет к формированию этических норм, которые определяют нашу способность к эмпатии, состраданию и солидарности.

Социокультурная проекция подтверждает, что ценности, связанные с уважением к личности и социальной справедливостью, играют ключевую роль в формировании общественного сознания.

Лингвистическая парадигма изучения концепта ГУМАННОСТЬ, развивающаяся на стыке лингвокультурологии, дискурс-анализа, психолингвистики и прагматикоммуникативистики, демонстрирует, что язык не только отражает, но и формирует наше восприятие гуманности. Семантические, прагматические и риторические особенности языковых средств, используемых для его объективации, могут либо транслировать идеи добра, свободы, ответственности, эмпатии и взаимопомощи, формируя у реципиентов конструктивные установки, способствующие позитивному взаимодействию и взаимопониманию, либо исказить нравственные конвенции гуманности, трансформируя их в полярные им смыслы, оказывающие деструктивное влияние на общественное сознание.

В этом ключе очевидной становится необходимость дальнейшего комплексного изучения лингвистических средств репрезентации концепта ГУМАННОСТЬ в раз-

личных дискурсивных практиках, что позволит выявить механизмы их воздействия на аудиторию и определить факторы, способствующие либо укреплению гуманистических ценностей, либо их нивелированию. Такая исследовательская перспектива особенно актуальна в условиях современных глобальных вызовов и социальных трансформаций, в контексте которых гуманность становится ключевым фактором сохранения и поддержания конструктивного общественного взаимодействия.

Таким образом, гуманность, несмотря на многозначность этого слова – и контекстуальную зависимость,

представляет собой ключевую категорию для понимания человеческого существования и взаимодействия.

Гуманность выступает многоаспектной категорией, интегрирующей философские, социальные и лингвистические аспекты человеческого существования. Результаты нашего исследования подчеркивают важность дальнейших междисциплинарных исследований, направленных на глубокое понимание и развитие гуманистических ценностей в современном мире, что особенно актуально в условиях глобальных вызовов и социальных трансформаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
2. Ахутин А.В. Античные начала философии / А.В. Ахутин. – Санкт-Петербург: Наука, 2015. – 784 с.
3. Базулева Т.Л. «Никомахова этика» Аристотеля как отражение исторического кризиса эпох / Т.Л. Базулева // Манускрипт. – 2017. – № 8 (82). – С. 33–40.
4. Белинский В.Г. Избранное / В.Г. Белинский. – Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 712 с.
5. Бельчиков Ю.А. Общественно-политическая лексика В.Г. Белинского / Ю.А. Бельчиков. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 132 с.
6. Григорян Т.В. Лингвистические особенности слова «Гуманизм» и слов этой группы / Т.В. Григорян // Science Time. – 2014. – № 7 (7). – С. 72–81.
7. Дараган Н.Д. О гуманизме эпохи Возрождения // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2007. №2., 293 с.
8. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр. А.Б. Гофмана. – 4-е изд., испр. – Москва: Юрайт, 2025. – 307 с.
9. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению / В.И. Карасик // Социоллингвистика вчера и сегодня. – 2004. – № 2004. – С. 130–154.
10. Ковыршина Н.Б. Арабский язык и некоторые аспекты межкультурной коммуникации // Полилингвильность и транскультурные практики. 2007. №2. С. 117–119
11. Лось А.Л. Средства выражения эмпатии в языке / Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. № 10 (40): в 3-х ч. Ч. I. С. 131–135.
12. Нагаева К.Э. Идеологический концепт «Толерантность» во французской и русской лингвокультурах // Филология: научные исследования. 2018. № 3. С. 19–25.
13. Радищев А.Н. Избранные философские сочинения / А.Н. Радищев. – Москва: Юрайт, 2018. – 365 с.
14. Тищенко С.В., Джандубаева Н.М. Концепт *humanity* / *humanness* в американском политическом дискурсе // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Часть I. Пятигорск, ПГУ, 2019. С. 303–310.
15. Тюлинина И.Г. Платон, Аристотель. Политика. Наука об управлении государством / И.Г. Тюлинина. – Москва: Эксмо, 2017. – 861 с.
16. Устрялов, Н. В. Избранные труды / Н. В. Устрялов. – Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 888 с.
17. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Библихина. – Москва: Академический проспект, 2015. – 460 с.
18. Чудинов А.П. Политическая лингвистика / А.П. Чудинов; ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2020. – Вып. 3 (81). – 269 с.
19. Швачкина Л.А. Социокультурно детерминированная гуманность в конфуцианстве // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2010. №4. С. 154–161.
20. Ясперс К. Сократ / К. Ясперс // История философии. – 2003. – С. 199–218.
21. Cambridge Dictionary. [Electronic resource]. – Access mode: <https://dictionary.cambridge.org/> (accessed 10.01.2025).
22. Collins Online Dictionary. [Electronic resource]. – Access <https://www.collinsdictionary.com/> (accessed 10.01.2025).
23. Guyer P. Kant on the Rationality of Morality. Cambridge University Press; 2019, 73 p. [Electronic resource]. – Access <https://doi.org/10.1017/9781108529761> (accessed 10.01.2025).
24. Janich N. (2020). What Do You Expect? Linguistic Reflections on Empathy in Science Communication. *Media and Communication*, 8(1), 107–117. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.17645/mac.v8i1.2481/> (accessed 10.01.2025).
25. Kann T. (2017). Measuring Linguistic Empathy: An Experimental Approach to Connecting Linguistic and Social Psychological Notions of Empathy. UCLA. ProQuest ID: Kann_ucla_0031D_15278. Merritt ID: ark:/13030/m5wx2600. [Electronic resource]. – Access mode: <https://escholarship.org/uc/item/3zt4r833/> (accessed 10.01.2025).
26. Manning P. (2016). *Erving Goffman and Modern Sociology*. Polity Press. 210 p.
27. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.merriam-webster.com/> (accessed 10.01.2025).
28. Oxford Learner's Dictionaries. [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (accessed 10.01.2025).
29. Turner S. (2017). «Max Weber and the Dispute over Reason and Value: A Study in Philosophy, Ethics, and Politics.» *Sociological Theory*, 288 p.
30. Yaden D.B., Giorgi S., Jordan M., Buffone A., Eichstaedt J.C., Schwartz H.A., Ungar L., Bloom P. Characterizing empathy and compassion using computational

- linguistic analysis. *Emotion*. 2024 Feb;24(1):106-115. doi: 10.1037/emo0001205. Epub 2023 May 18. PMID: 37199938. [Electronic resource]. – Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37199938/> (accessed 10.01.2025).
31. Wang Y., Lu L., Zhou Z., Zhu J. Empathic Narrative of Online Political Communication. *Front Psychol*. 2022 Apr 5; 13:869496. doi: 10.3389/fpsyg.2022.869496. PMID: 35450341; PMCID: PMC9017648. [Electronic resource]. – Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35450341/> (accessed 10.01.2025).
-

© Мацегора Маргарита Валентиновна (professor9016@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ НА АНГЛИЙСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Нагорнов Михаил Игоревич

аспирант, Российский университет дружбы народов

1142220072@pfur.ru

THE TRANSMISSION OF EMOTIONS THROUGH COLOR WORDS IN ENVIRONMENTAL ARTICLES IN ENGLISH AND SPANISH

M. Nagornov

Summary: The article examines the influence of color meanings as lexical emotives on the transmission of emotions in environmental articles in English and Spanish. The author emphasizes the importance of color symbolism as an interdisciplinary object of research related to culture, psychology, and lexicography. The research focuses on the main aspects related to the emotional meaning of colors, their connotations, and the frequency of use in articles that highlight environmental issues.

The study includes an analysis of environmental articles from English-language and Spanish-language newspapers such as *The Guardian*, *The Sun*, *El Mundo*, *El País*, and *ABC*, for the period 2022–2023. As a result of the comparative analysis, unified and specific factors of the influence of colors as emotives were identified, among which there is a predominance of negative emotions associated with colors such as black, red, yellow, and gray. Positive emotions are mostly associated with the colors green and blue, which are used to denote environmentally friendly practices and hope for positive change.

The article focuses on the complex relationship between color and readers' emotional reactions, demonstrating how context determines the meaning of color meanings. Special attention is paid to the function of emotives in forming readers' opinions about environmental disasters and challenges. The conclusion underlines the need for further research on this topic for a deep understanding of lexical emotives and their role in the linguistic and cultural context.

The main idea of the article is that the use of color meanings in language is a powerful tool for conveying emotions, and their variable meaning in different cultures reveals the specifics of perception and emotional reaction to environmental events. This aspect highlights the need to consider the cultural context in linguistic research, as well as in the formation of effective communication on issues related to environmental protection.

Keywords: emotive linguistics, lexical emotives, color meanings, interdisciplinary study of color, emotional influence of color, linguistic and cognitive activity, ethnosociums, cultural associations of colors.

Аннотация: В статье рассматривается влияние цветообозначений как лексических эмотивов на передачу эмоций в экологических статьях на английском и испанском языках. Автор подчеркивает значимость цветовой символики как междисциплинарного объекта исследования, связанного с культурой, психологией и лексикографией. В рамках исследования затрагиваются основные аспекты, связанные с эмоциональным значением цветов, их коннотациями и частотой использования в статьях, которые освещают экологические проблемы.

Исследование включает анализ экологических статей из англоязычных и испаноязычных газет, таких как *The Guardian*, *The Sun*, *El Mundo*, *El País* и *ABC*, за период 2022–2023 годов. В результате проведённого сопоставительного анализа были выявлены унифицированные и специфические факторы влияния цветов как эмотивов, среди которых наблюдается преобладание отрицательных эмоций, связанных с такими цветами как черный, красный, желтый и серый. Положительные эмоции в основном ассоциируются с зеленым и синим цветами, которые используются для обозначения экологически чистых практик и надежды на положительные изменения.

Статья акцентирует внимание на сложной взаимосвязи между цветом и эмоциональной реакцией читателей, демонстрируя, как контекст определяет значение цветообозначений. Особое внимание уделяется функции эмотивов в формировании читательского мнения о происходящих экологических катастрофах и вызовах. Заключение подчеркивает необходимость дальнейших исследований по этой теме для глубокого понимания лексических эмотивов и их роли в языковом и культурном контексте.

Основная мысль статьи – использование цветообозначений в языке является мощным инструментом для передачи эмоций, а их вариативное значение в разных культурах выявляет специфику восприятия и эмоциональной реакции на экологические события. Этот аспект подчеркивает необходимость учета культурного контекста в лингвистических исследованиях, а также в формировании эффективного общения по вопросам, касающимся защиты окружающей среды.

Ключевые слова: эмотивная лингвистика, лексические эмотивы, цветообозначения, междисциплинарное изучение цвета, эмоциональное влияние цвета, лингвокогнитивная деятельность, этносоциумы, культурные ассоциации цветов.

Введение

Эмотивная лингвистика исследует способы передачи эмоций и ощущений с помощью языка. Одним из интересных аспектов этого исследования

являются лексические эмотивы, которые содержат элементы – цветообозначения. В данном исследовании мы сосредоточимся на примере английского и испанского языков и проанализируем, как эти языки используют лексические эмотивы с элементами - цветообозначений

для передачи эмоций в экологических статьях онлайн версий газет.

Цвет является междисциплинарным объектом исследования различных наук и областей человеческой деятельности с древнейших времен. В настоящее время цвет изучается физикой, психологией, психиатрией, культурологией, философией и др. В работах по исследованию воздействия цвета на человека доказано его эмоциональное влияние.

Культурно маркированные цветообозначения являются результатом лингвокогнитивной деятельности этносоциумов. По мнению Д. Лакоффа и Д. Джонсона, в номинации цвета отражаются особенности структуры мира, характеристики человека как биологического существа, культурно-специфический выбор базовых категорий» [4].

Лингвисты, изучавшие цветообозначения, рассматривали этимологию цвета, номинации и коннотации цвета, сравнивали способы обозначения цвета в разных языках, представляли процесс создания номинаций цвета как взаимодействие концептов в человеческом сознании (Ю.Д. Апресян, Н.Б., Н.Д. Арутюнова, Бахилина, Ш. Балли, М.Я. Блох, А.А. Брагина, Г. Браэм, А.П. Василевич, А. Вежбицкая, В.Г. Гак, Т.Б. Забозлаева, Е.С. Кубрякова, В.Г. Кульпина, Г.Э. Лессинг, Г.Г. Молчанова, С.Г. Тер-Минасова, М. Пастуро, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.И. Шаховский, Р. Якобсон и др).

Эмоциональное значение цветов варьируется в зависимости от культуры, все же некоторые цвета имеют определенную степень универсальных эмоциональных характеристик в разных культурах. Так, К.Н. Гохар (2008) говорил о важности цвета в восприятии шести основных эмоций: гнева, отвращения, страха, счастья, печали и удивления. Цвет красный больше всего ассоциировался с гневом, зеленый с отвращением, черный со страхом, жёлтый со счастьем, синий с грустью [10].

Цвета передают информацию, выполняя коммуникативную, познавательную и экспрессивную функции, по справедливому утверждению Г.Г. Молчановой. [6, с. 175–176]. Эмотивная или экспрессивная функция языка сосредоточена на адресанте и заключается в выражение отношения говорящего к тому, о чем он говорит, со стремлением произвести впечатление, выразить чувства, создать определенный образ.

Методология исследования

Данное исследование сравнивает взаимообусловленность цвета и эмоций в британской и испанской лингвокультурах. Оно проводится на материале экологических статей онлайн версий газет. Вопросы защиты

окружающей природы, сохранения планеты от загрязнения и отрицательного воздействия человека актуальны по всему миру. Природные катаклизмы в свою очередь часто воздействуют на людей, доставляя им серьезные проблемы. Статьи подобной тематики можно часто встретить в качестве злободневных новостей на первых страницах периодики. *Актуальность* настоящего исследования определяется важностью рассмотрения цветообозначений как средств эмотивности в экологических статьях, которые оказывают эмоциональное воздействие на читателя, формируют его мировоззрение.

В газетном стиле использование лексических эмотивов с элементами цветообозначений может придать тексту эмоциональное окрашивание и вызвать определенные реакции у читателя. Поток негативной информации, которая стимулирует отрицательные эмоции, характерен для экологических статей, как в англоязычным, так и в испаноязычных изданиях.

Исследование ставит *цель* – изучить эмотивность наименований цветообозначений в экологических англоязычных и испаноязычных статьях.

Объектом исследования являются слова-цветообозначения в англоязычной и испаноязычной лингвокультурах.

Предметом исследования выступили особенности эмотивов-цветообозначений в экологических статьях на английском и испанском языках.

Исследование состояло из следующих *задач-этапов*:

1. Проанализировать работы, посвященные изучению национально-культурного кода цветообозначений в англоязычной и испаноязычной лингвокультурах; определить основные символы цветообозначений по положительной / отрицательной характеристике; определить частотность положительных и отрицательных ассоциаций.
2. Методом сплошной выборки отобрать экологические статьи, содержащие слова-цветообозначения из англоязычной и испаноязычной прессы; провести анализ семантики данных элементов и их эмотивного потенциала.
3. Сравнить результаты и сделать вывод об особенностях использования цветообозначений в экологических статьях в двух языковых социумах.

Материалом исследования стали экологические статьи онлайн версий англоязычных и испаноязычных качественных газет, опубликованных на страницах *The Guardian, The Sun, El Mundo, El Pais, ABC* в период 2022–2023 гг. В рамках данной статьи приводится лишь часть примеров и ссылок, являющихся показательными и иллюстрирующими полученные в ходе исследования результаты и сделанные выводы.

В исследовании применялся сопоставительный анализ работ отечественных и зарубежных ученых по изучаемой теме. При анализе лингвистического материала использовались *методы* сплошной выборки, количественного и качественного анализа, дескриптивного и семантического анализа.

Результаты исследования

Первым этапом стал анализ исследований, посвященных изучению национально-культурного кода цветообозначений, их дополнительных смыслов и значений. В основу легли работы А. Вежбицкой [3], Б. Бер-

Таблица 1.

Сопоставление коннотативных значений слов-цветообозначений основного цветового спектра в английском и испанском языках.

Цветообозначение	Значение (коннотация) в английской лингвокультуре	Значение (коннотация) в испанской лингвокультуре
white-blanco	(+) чистый, невинный, благородный, незапятнанный; в объективном освещении, высшего качества, легальный. (-) болезненный, вызывающий страх, испуг, трусость, одиночество, волнение, ярость, безрезультатный. (+/-) чистый, незаполненный, пустой +++ / --	(+) радостный, счастливый, безупречный, благородный. (-) безрезультатный. (+/-) чистый, незаполненный, пустой +++ / -
black - negro	(-) безрадостный, зловещий, унылый, безнадежный, страшный, пагубный; нелегальный, незаконный, неофициальный, криминальный. (+) красивый. ---	(-) безрадостный, зловещий, унылый, безнадежный, страшный, пагубный; нелегальный, незаконный, неофициальный, криминальный. ---
green-verde	(+) молодой, новичок, малоопытный; экологически чистый, природный, натуральный. (-) вызывающий болезнь, зависть. +++ / --	(+) молодой, новичок, малоопытный; экологически чистый, природный, натуральный; цвет удачи, риска, чувственности. (-) вольный, пикантный, непристойный, неприличный, зависть. +++ / ---
yellow - amarillo	(+) пылающий, ослепительный цвет, ассоциирующийся с лучами солнца и золотом (-) цвет отчаяния, зависти, измены, предательства, трусости; болезненный, старый; «бульварный». +++ / ---	(+) вызывающий страсть, любовь. (-) цвет отчаяния, зависти, измены, предательства; болезненный, старый; «бульварный». + / ---
grey-gris	(-) малоразвитый, необразованный, беспросветный, скучный; символизирует бесцветность, размытость, неопределенность, плохое качество. (+/-) пожилой возраст, старость. ---	(-) малоразвитый, необразованный, беспросветный, скучный; символизирует бесцветность, размытость, неопределенность, плохое качество. (+/-) пожилой возраст, старость. ---
red-rojo	(+) активный, полный жизненной энергии и движения, молодости, красоты, здоровья. (-) цвет гнева, ярости, раздражения, выражает волнение, смущение, тревогу, опасность; криминальный, преступный, насильственный. +++ / ---	(+) активный, полный жизненной энергии и движения, молодости, красоты, здоровья. (-) цвет гнева, ярости, раздражения. +++ / ---
blue-azul	(+) нравственно высоких качеств, чистый, благородный, возвышенный, светлый; цвет неба; первосортный, лучший, надежный. (-) вольный, пикантный, непристойный, неприличный; безвыходное положение, неудачный, депрессивный, в плохом настроении, грустный, подавленный. +++ / ---	(+) нравственно высоких качеств, чистый, благородный, возвышенный, светлый; цвет неба; первосортный, лучший, надежный. +++

+++ или --- часто используется в данном символическом значении.

++ или -- используется в данном символическом значении.

+ или - редко используется в данном символическом значении.

лина и П. Кэйя [10], Л.Г. Павленко и Р.Ю. Черниковой [7], С.Л. Яковлевой [9], Е.С. Рогулиной [8], Е.Ю. Бережных [1] [2], К. Сориано [13], Я.В. Инживоткиной [12] и др. С отдельным цветом исследователи связываются определенные ассоциации, образы, эмоции. Под словами-символами понимают «слова как в их самостоятельном употреблении, так и в составе устойчивых словесных комплексов, которые вызывают в сознании носителей языка характерные для данного языка устойчивые узуально закрепленные образные ассоциации» [5, с. 188]. В широком значении символ - сложный многозначный образ, знак, который передает целостный образ мира. Применительно к теме данного исследования представляется целесообразным рассмотреть символику цвета, которая передает символические значения - коннотации, вызванные ассоциациями определенного языкового социума.

Были рассмотрены основные цвета солнечного спектра, такие как: red – rojo, yellow – amarillo, green – verde, blue – azul, white – blanco, black – negro, grey – gris. Данные представлены в Таблице 1 (учитывались результаты исследований, выполненных отечественными и зарубежными лингвистами, названными выше).

Из таблицы можно сделать вывод о том, что некоторые цвета имеют определенную степень универсальных эмоциональных характеристик в разных культурах (черный, серый, красный). Тем не менее, эмоциональное значение некоторых цветов варьируется. Так, в испаноязычной лингвокультуре не отмечено отрицательных коннотаций в значении цветоименования "azul", меньше положительного значения в коннотации "amarillo" по сравнению с значением цвета "yellow". Также, в цветообозначении "green" исследователями отмечено меньше отрицательных эмоциональных характеристик, чем в "verde"; "blanco" характеризуется меньшим отрицательным символическим значением, чем "white".

Для достижения цели методом сплошной выборки из экологических статей заявленных газет были отобраны все контексты, содержащие слова цветоименования на английском и испанском языках.

Анализ англоязычных изданий выявил следующее

Цветоименование black – эмотив, выражающий негативные эмоции кластеров «страх», «гнев», «презрение». В экологических статьях встретился в сочетаниях "black fabric", "black hole" (в прямом и переносном значении: «физическое тело» и «финансовые проблемы»), "black summer/black summer fires" в переносном значении.

"Greenpeace protesters climbed on to the roof of the prime minister's mansion in North Yorkshire and draped it in oil-black fabric to 'drive home the dangerous consequences of a new drilling frenzy.'" [14] («гнев», «презрение»)

"Thames Water in crisis talks over potential £10bn black

hole." [15] («страх», «гнев»)

Также, в некоторых статьях мы находим много наименований природных объектов, в состав которых входит black: *blackcap*, *black soldier fly*, *black-backed gull*, *black cockatoo*. Эти названия связаны с окрасом насекомых и птиц. Они само цветоименование в них не является эмотивным.

Цветоименование yellow – эмотив, выражающий в основном негативные эмоции кластеров «страх», «гнев». Частично, только в одной из британских газет The Guardian в специальной колонке, посвященной описаниям живописных мест и районов Великобритании, эмотив yellow, как и многие другие цветообозначения в данном контексте, выражает положительные эмоции кластеров «радость» и «интереса»:

"Plant campaigners were pleased about the proliferation of yellow rattle on British lawns, as the semi-parasitic plant possesses an unrivalled ability to act as ..." [16]

Эмотив white встречается в сочетаниях "white Christmas", "white powder", "white" в значении «снег» с коннотациями «чистый», «светлый». Эмотив white передает эмоции радости, счастья в примере "little white ball of fluff". Отрицательных значений эмотива white в исследуемых текстах выявлено не было.

В статьях выявлено большое количество названий животных с компонентом white: *white heifer*, *white bison*, *white calf*, *white buffalo*, *black-veined white* (вид бабочка), *white shark*, *white-tailed eagle*, *white rhino*, *white-throated snapping turtle*. В зависимости от контекста, в котором они встречаются, читателям передаются противоположенные эмоции: страх и беспокойство либо радость того, что данные виды восстанавливают свою численность и популяцию.

Эмотив yellow чаще выражает отрицательные эмоции кластеров «страх», «опасность», «беспокойство», «настороженность»: *yellow flood warning*, *yellow rain warning*, *yellow weather warning*, *yellow heat-health warning*, *a yellow blanket of dust*, *yellow dragon disease* и др.

"A yellow rain warning has been issued for Sunday across most of northern England and Wales, with travel disruption possible and major outdoor events ..." [17]

"Sandstorms cover China, South Korea and Thailand in a yellow blanket of dust – in pictures." [18]

Цветоименование blue – эмотив, выражающий в основном положительные (кластеры «радость», «интерес») эмоции. А в статьях найдены "blue flag status" («охраняющий водные пространства и ресурсы»), "blue growth" и "blue economy" («повышение роста бизнеса, связанного с водными пространствами и ресурсами»), "a light blue spiral resembling a galaxy".

"Time spent in blue spaces benefits children in later life, says study". [19] («радость»)

Многие наименования живых организмов в элементе blue названы в статьях; их упоминание в контексте вызывает эмоции тревоги, опасения, страха, так как эти виды находятся в опасности: *blue-ringed octopuses, blue whales, blue butterfly, blue crabs*. Тем не менее, наименования самих животных не являются эмотивами.

Негативные эмоции, которые вызваны эмотивом, включающим в состав цветоименование blue, встретилось меньшее количество раз. Эмоция кластера «страх» проявляется в связке со словом radiation:

"Transition to blue light radiation across Europe increases suppression of sleep hormone melatonin, say scientists. Blue light from artificial sources is on the rise, which may have negative consequences for human health and the wider environment, according to a study." [20] («страх», «тревога»)

Цветоименование green – эмотив, выражающий как положительные (кластеры «радость», «интерес»), так и отрицательные (кластер «страх», «отвращение», «стыд») эмоции. В целом данное цветоименование приобретает символическое значение в статьях на экологическую тематику, и метонимии *go green, turn green, be green, have green habits, have green targets, green jobs, green space, green land, green scheme, green hydrogen* выражают позитивное отношение и вызывают положительные эмоции кластеров «удовлетворение», «одобрение», «радость», «надежда». Например:

"BRITS are set to get up to 20p back when they recycle their old cans and bottles under a landmark new green scheme, The Sun can reveal." [21]

Наряду с этим найден ряд контекстов, где эмотив green выражает и вызывает эмоции кластеров «пренебрежение» и «опасность»:

"Earth's oceans are changing colour and climate breakdown is probably to blame, according to research. The deep blue sea is actually becoming steadily greener over time, according to the study, with areas in the low latitudes near the equator especially affected." [22]

Цветоименование red (scarlet) – эмотив, выражающий как положительные (кластеры «радость», «интерес»), так и отрицательные (кластеры «страх», «пренебрежение») эмоции.

Приведем пример, который демонстрирует эмоции «радость» и «удовольствие»: *"scarlet shimmer of poppies"* дается в заголовке статьи, прочтение которой вызывает радостные и восторженные эмоции, несмотря на негативное значение цветоименования scarlet в целом. Данная статья содержит всю палитру цветоименований за счет чего рисуется яркая, пестрая, радостная кар-

тина: *a bright day, Scarlet flags, Prince of Orange, it can flash through fiery red and sunset orange, Furry black-and-gold striped with white bums, the bees collide into the scarlet shimmer, the visual lure of black patches inside the flower that give the illusion of dark, cavernous spaces, carry a sable-purple pollen* и др [23]. Данный вид статьи не характерен для экологически статей в целом. The Guardian ведет подобную колонку, привлекая все больше читателей не только событиями с негативным эмоциональным воздействием, но и положительным. Это создается за счет нетипичного для стиля газетных статей художественного описания различных уголков Великобритании. Все цветоименования в данном тексте следует рассматривать в совокупности и целостности, что вызывает эмоцию радости.

Red deer, red admiral butterfly, red panda – эти наименования животных и насекомых с цветоименованием red встречаются в подборке статей, но не являются эмотивами.

Все же, red вызывает большой ряд негативных эмоций кластеров «страх», «тревога», «обеспокоенность», «напряжение» в статьях, затрагивающих тему пожаров, засухи, других природных катаклизмов, вопросы вредных видов производств, а также вопросов исчезающих видов растений и животных: *red alerts, the Red Rebel Brigade, the red list, red tape, red meat*. Например, в статье от 22 мая 2023 г. в The Guardian описаны действия членов организации по защите окружающей среды, которые считают, что никакие слова не могут воздействовать лучше, чем молчание и эмоциональное воздействие цветом – красным, символизирующим страх, опасность, глубокую печаль.

"It's my first outing with the Red Rebel Brigade, the silent climate activist performance group. About a dozen of us are clad in robes, veils and evening gloves – all a bright blood-red. We glide to our local Barclays bank to stand in a tableau of grief... But I've tried the sensible ways of doing something about the climate crisis. I've written letters to politicians, carried placards and had endless conversations. At best, I just put people's backs up. So, I've decided to shut up and wrap myself in a red sheet instead... here were people who didn't downplay their climate grief for the sake of others. They flaunted it. At last, here was an outlet for my climate emotions." [24]

Цветоименование grey в качестве эмотива вызывает негативные эмоции, начиная от опасности и страха за здоровье при производстве неэкологичного серого водорода *grey hydrogen* до грусти, тоски и уныния:

"Production of both grey and brown hydrogen release carbon dioxide (CO2) and unburnt fugitive methane into the atmosphere. This super-polluting hydrogen is what's currently used as the chemical base for synthetic nitrogen fertilisers, plastics, and steel among other industries." [25]

Снова в статьях найдено большое количество названий животных, в состав, который входит серый цвет: *grey whales, grey wolves, grey squirrels, grey seals, grey-headed fly-*

ing foxes, grey parrots, grey kangaroos. Сами по себе они не являются эмотивами, но часто их упоминание в статьях связано со сложными ситуациями, с исчезновением данных видов животных, тем самым у читателей появляется эмоция беспокойства, настороженности.

Эмоциональное воздействие эмотивом-словом подкрепляется в современных газетных статьях, которые представлены в онлайн формате, зрительным эмотивом. Данный факт позволяет объяснить сравнительно невысокий процент использования цветоименований-эмотивов. Ряд визуальных знаков (фото, видео) часто сопровождают словесный текст и усиливают эффект воздействия.

Так, например, в статье с заголовком, содержащим метафору, *Lost Fanta-Sea* передана эмоция беспокойства, страха. Три фотографии, сопровождающие текст статьи, изображают морскую гавань с именем *Whitehaven Harbour*, с цветом воды по тексту: *orange, Fanta-coloured, discoloured*. Беспокойство передается антитезой - коннотациями наименований цветов *white* и *orange*, как «чистый, незапятнанный, высшего качества» и «опасный, неопределенный, сомнительный, странный». [26]

В другой экологической статье нарастание отрицательных эмоций передается за счет использования цветообозначений - оттенков, которые описывают цвет оседающей субстанции от белого, розового до красного (*pink dust, red dust*):

"Donna said her white caravan is now stained burnt red, and week-in, week-out, her front door, front step and the windows and windowsills are covered in mounds of coloured dust." [27]

Жители города называют это ночным кошмаром, они серьезно обеспокоены состоянием воздуха, состоянием своего здоровья.

Анализ экологических статей британских онлайн изданий показал, что цветообозначения, которые в них встретились, вызывают как положительный спектр эмоций, так и отрицательный. Основной объем статей при этом вызывает эмоции обеспокоенности, отчаяния, страха, гнева. Сами цветообозначения становятся эмотивными только либо в определенном контексте, либо являются частью концептуальной метонимии, метафоры или колоративного тропа.

Перейдем к анализу экологических статей испанской прессы.

Цветоименование *negro* встретился в названии видов животных *"los puntos negros"*, *"milanos negros"*, *"pez espada negro"* (ABC). Эмотивный тон данных статей в целом негативный, преобладающие эмоции - эмоции кластеров «гнев», «страх», «ужас». Так, узнавая факты о данных видах животных, которые находятся в данный

момент под угрозой исчезновения, читатели испытывают эмоции страха.

Цветоименование *blanco* встретился чаще своего антонима в современных экологических статьях. Наряду с положительными эмотивными значениями (эмоциями кластеров «радость», «интерес»: *"deporte blanco"*, *"guante blanco"*), эмотив *blanco* приобрел отрицательные коннотации «страх», «беспокойство», «гнев». Эти статьи освещают проблему загрязнения водных объектов микропластиком. Гранулы пластика белого цвета: *bolitas blancas*. Авторы статей используют метафору «слезы», которая подчеркивает угрозу, страх и опасность микропластика для людей. Цвет гранул становится эмотивом, выражающим отрицательный спектр эмоций:

"Dos décadas después de la marea negra del 'Prestige', las playas gallegas se enfrentan a los riesgos de una marea blanca de plásticos del tamaño de un grano de arroz. Los 'pellets' han resbalado hasta el lenguaje; la gente les llama lágrimas. 26.000 kilos de lágrimas son muchas lágrimas. Y además son lágrimas amargas, con un potencial tóxico en los adictivos químicos." [28]

Данная проблема достаточно эмоционально излагается на страницах сайтов испанских газет. Один из авторов сравнивает найденный на пляже пластик с рвотной массой. В данном примере мы видим коннотацию отвращения в эмотиве *blanco*, которая ему не свойственна:

"Pero el mar se lo traga todo y luego, como está pasando estos días en Galicia, vomita." [29]

Эмотив *amarillo*, чаще выражает отрицательные эмоции кластеров «страх», «опасность», «беспокойство», «настороженность»: *"aviso amarillo"* [30], *"nivel amarillo por viento"* [31], *"lluvias en el noroeste peninsular y riesgo (amarillo) o riesgo importante (naranja)"* [32].

Цветоименование *azul* – эмотив, выражающий в основном положительные (кластеры «радость», «интерес») эмоции. В одной из статей говорится об океанах, покрывающих 70% нашей планеты. Они характеризуются как голубая/синяя масса. Это цвет чистоты, благородства. Далее автор статьи, будучи неудовлетворенным сравнением океанов с массой, использует другую метафору, называя океаны «столпами жизни на Земле». Тем самым, эмотив *azul* приобретает коннотацию надежности, уверенности.

"Los océanos, que cubren más del 70% de la superficie de nuestro planeta y contienen aproximadamente el 97% del agua del mundo, son más que una masa azul; son los pilares de la vida en la Tierra." [33]

В статьях на испанском, так же, как и на английском, найдено выражение *"economía azul"* («повышение роста бизнеса, связанного с водными пространствами и ре-

сурсами»). Интересным представляется использование английского заимствования *'bluetech'*, где элемент blue подчеркивает не только связь с водными ресурсами и пространствами, но прежде всего чистоту, безопасность, надежность:

"Gotitas de talento emprendedor comienzan a dar forma en España al nicho innovador del 'bluetech', centrado en el uso masivo de datos para cuidar la salud y los recursos de los entornos marinos." [34]

Цветонаименование verde – эмотив, выражающий положительные (кластеры «радость», «интерес»), эмоции в испанской прессе. Цветонаименование verde приобретает символическое значение в статьях на экологическую тематику, и метонимии *"dado luz verde"*, *"ciudades más verdes"*, *"ley verde"*, *"los corredores verdes"*, *"la economía verde"* выражают позитивное отношение и вызывают положительные эмоции кластеров «удовлетворение», «одобрение», «радость», «надежда». Например:

"De esta forma, el río deja de ser una barrera natural para convertirse en un espacio disfrutable por salmantinos y turistas. Los Corredores Verdes cohesionan barrios y proporcionan desarrollo para sus habitantes, abriendo al Tormes las puertas del sur de Salamanca." [35]

Цветонаименование rojo – эмотив, выражающий отрицательные (кластеры «страх», «тревога», «обеспокоенность», «напряжение») эмоции в испаноязычных экологических статьях. Эти статьи повествуют о природных катаклизмах, эмотив rojo выражает крайнюю степень тревоги, опасности и напряжения: *"el nivel rojo (riesgo extremo)"* [36].

В испанских онлайн изданиях мы также наблюдаем эмоциональное воздействие зрительными эмотивами, что позволяет объяснить невысокий процент использования вербальных цветонаименований-эмотивов. К некоторым статьям прилагаются короткие видеорепортажи или фотографии.

Анализ экологических статей испанских онлайн изданий показал, что цветообозначения, которые в них встретились, вызывают как положительные (радость, интерес) эмоции, так и отрицательные (страх, беспокойство, гнев, отчаяние). Статьи, содержащие эмотивы blanco, rojo, negro, amorillo передают и вызывают отрицательные эмоции. Сами цветообозначения становятся эмотивными только либо в определенном контексте, либо являются частью концептуальной метонимии, метафоры или другого колоративного тропа, как и в случаях англоязычных экологических статей.

Сопоставляя полученные в ходе анализа данные можно сделать вывод о широком использовании символических значениях среди цветообозначений в обоих языках. Этот факт, как и само совпадение символических значе-

ний цветонаименований «серый», «красный», «черный», можно объяснить как общностью явлений окружающего мира, так и актуальностью общих проблем, с которыми сталкиваются представители наций. Национальное своеобразие, отраженное в символическом значении белого, зеленого, желтого и синего цвета, можно объяснить языковыми и экстралингвистическими факторами.

Исследование экологических статей современных онлайн изданий испаноязычной и англоязычной прессы выявило незначительный объем эмотивов – наименований цвета.

За исследуемый период в испаноязычных изданиях не было обнаружено цветонаименования «gris». Чаще всего встретились эмотивы "azul", "blanco", "verde", "amorillo". Эмотив "blanco" передает в статьях отрицательные эмоции, которые в меньшей степени характерны для его общего символического значения. Эмотивы "rojo", "negro" передают отрицательные эмоции. Так, эмотивы-цветонаименования в большей степени передают отрицательные эмоции кластеров «страх», «гнев», «беспокойство», «отвращение». Тем не менее, отмечены и положительные коннотации эмотивов-цветонаименований: «радость», «интерес».

В англоязычных изданиях были найдены все упомянутые в таблице №1 цветообозначения – эмотивы. Наиболее частотными являются эмотивы "green", "yellow", "black", "white", "red". По полюсу эмотивности замечен перевес в сторону отрицательных эмоций. Это эмоции кластеров «страх», «гнев», «беспокойство», «пренебрежение». В статьях прослеживается обеспокоенность людей исчезающими видами животных, которые часто называются в статьях; в их названиях часто присутствует элемент цветообозначения. Положительные коннотации радости и интереса также присутствуют, но в меньшей степени. Они передаются эмотивами "green", "blue", "red", "yellow".

Заключение

Использование лексических эмотивов с элементами базовых цветообозначений является средством передачи эмоций и ощущений в английском и испанском языках.

Проведенный анализ экологических статей онлайн версий англоязычных и испаноязычных газет позволяет в первую очередь говорить об универсальных символических значениях данных эмотивов. Необходимо также подчеркнуть значимую функцию эмотивов в формировании читательского мнения и представления о происходящем, а именно – формирование страха, гнева, обеспокоенности перед происходящим.

Сопоставительный анализ выявил наличие схожих

языковых средств в создании и последующем использовании эмотива-цветообозначения или эмотива с элементом цвета. Это приобретенное символическое значение или приобретенная в контексте коннотация; также цветообозначение может стать частью концептуальной метонимии, метафоры или другого колоративного тропа.

Особенности материала исследования позволяют пояснить немногочисленность эмотивов-цветообозначений в статьях, а именно возможность визуализиро-

вать текст.

Исследование эмотивов-цветообозначений в сопоставлении английского и испанского языков требует продолжения. Изучение не только экологических статей, но и статей других тематик, позволит сделать ряд дополнительных выводов об особенностях функционирования эмотивов-цветообозначений на современном этапе развития языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережных Е.Ю. Метафора как вид семантической деривации в цветообозначении (на материале испанского и русского языков) // Наука, технологии и коммуникации в современном обществе: материалы Респ. научн.-практ. конф., 11–15 февраля 2008 г. – Набережные Челны: Лаб. операт. полиграфии, 2008. – С. 183–184. – ISBN 978-5-90379404-1.
2. Бережных Е.Ю. О метонимическом переносе в словообразовании в названиях цвета (на материале испанского и русского языков) // Языковая семантика и образ мира: материалы междунар. науч. конф., 20–22 мая 2008. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. – Ч. 2. – С. 218–220. – ISBN 978-5-98180-548-6.
3. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. Культура. Познание. М.: Рус. слов., 1996. С.231-291.
4. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. // Теория метафоры. М.: Прогресс, 2004. - 415с.
5. Молчанова А.Н. О словах-символах в английской фразеологии / А.Н. Молчанова // Сб. науч. Тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. вып. 168, 1980. С. 186–204.
6. Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодность межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика [Текст] / Г.Г. Молчанова. - Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2014. - 206, [1] с.: ил., табл.; 24 см.; ISBN 978-5-373-07220-5.
7. Павленко Л.Г., Черникова Р.Ю. 2020: «Семантико-когнитивная классификация концептов английских фразеологических единиц с элементами цветообозначений». Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. Том 13, № 12, с. 143–151.
8. Рогулина Е.Э. Национальная культурная семантика цвета в испанской фразеологии: Дисс. ... к. ф. н. — М., 2006.
9. Яковлева С.Л. Категория цветообозначения во фразеологии английского языка // Международный научноисследовательский журнал. 2014. № 3–1 (22). С. 117–119.
10. Berlin B., Kay P. Basic color terms: Their universality and evolution. – University of California Press, 1991, — 178 p.
11. Gohar K.N. Diagnostic Colours of Emotions: дис. – University of Sydney, 2008.
12. Inzhivotkina Y.V. Blue and Yellow Color Associations in the Consciousness of Native Speakers of English and Spanish / Y.V. Inzhivotkina // Political Linguistics. — 2019. — No 4 (76). — P. 73-82. — DOI 10.26170/pl1904-09.
13. Soriano, Cristina & Valenzuela, Javier. (2009). Emotion and colour across languages: Implicit associations in Spanish colour terms. Social Science Information. 48. 421–445. 10.1177/0539018409106199.
14. Greenpeace activists put black fabric on Rishi Sunak’s mansion in oil protest – video <https://www.theguardian.com/environment/video/2023/aug/03/greenpeace-activists-black-fabric-rishi-sunak-mansion-oil-protest-video> (дата обращения 03.12.2023)
15. Thames Water in crisis talks over potential £10bn black hole <https://www.theguardian.com/business/2023/jun/28/thames-water-in-crisis-talks-over-potential-10bn-black-hole-cost-possible-collapse> (дата обращения 03.12.2023)
16. No Mow May’: UK gardeners urged to let wildflowers and grass grow <https://www.theguardian.com/environment/2023/apr/28/no-mow-may-uk-gardeners-urged-to-let-wildflowers-and-grass-grow>
17. Yellow rain warning issued for Sunday across northern England and Wales <https://www.theguardian.com/uk-news/2023/jul/23/yellow-rain-warning-issued-for-sunday-across-wales-and-northern-england>
18. Sandstorms cover China, South Korea and Thailand in a yellow blanket of dust – in pictures <https://www.theguardian.com/environment/gallery/2023/apr/14/sandstorms-cover-china-south-korea-and-thailand-in-a-yellow-blanket-of-dust-in-pictures> <https://www.theguardian.com/society/2022/oct/12/blue-spaces-benefit-children-later-life-study>
19. This article is more than 2 years old Time spent in blue spaces benefits children in later life, says study <https://www.theguardian.com/environment/2022/sep/14/increase-in-led-lighting-risks-harming-human-and-animal-health>
20. This article is more than 2 years old ECO WIN Brits will be able to pocket cash for every bottle and can they recycle in new green deposit return scheme <https://www.thesun.co.uk/news/21105063/20p-green-deposit-return-scheme/>
21. This article is more than 2 years old World’s oceans changing colour due to climate breakdown <https://www.theguardian.com/environment/2023/jul/12/worlds-oceans-changing-colour-due-to-climate-breakdown-study-suggests>
22. This article is more than 2 years old Country diary: A scarlet shimmer of poppies, irresistible to bees <https://www.theguardian.com/environment/2023/jun/22/country-diary-a-scarlet-shimmer-of-poppies-irresistible-to-bees>
23. Why I stopped arguing about the climate emergency and tried the silent treatment instead.

24. This article is more than 2 years old Helena Echlin <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/may/22/climate-emergency-silent-red-rebel-brigade>
25. Is hydrogen really a clean enough fuel to tackle the climate crisis? <https://www.theguardian.com/environment/2023/mar/07/hydrogen-clean-fuel-climate-crisis-explainer>
26. This article is more than 2 years old LOST FANTA-SEA Our seaside town's water has turned ORANGE and no one knows why – we're baffled <https://www.thesun.co.uk/news/22039789/seaside-towns-water-turned-orange/>
27. This article is more than 2 years old ROSE TINTED SPECTACLE Our homes are constantly being turned pink – it's a living nightmare <https://www.thesun.co.uk/news/20350646/residents-homes-pink-complaining-steel-mill/>
28. 26,2 toneladas de Lágrimas <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/cambio-climatico/2024-01-13/262-toneladas-de-lagrimas.html>
29. La lucha ambiental de la artista María Arceo: de recoger sandalias romanas del Támesis a denunciar los primeros sacos de 'pellets' en Galicia <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2024-01-16/la-lucha-ambiental-de-la-artista-maria-arceo-de-recoger-sandalias-romanas-del-tamesis-a-denunciar-los-primeros-sacos-de-pellets-en-galicia.html>
30. Alerta en Madrid por lluvia en la capital y nevadas de hasta 10 centímetros en la Sierra <https://www.elmundo.es/madrid/2024/01/18/65a949adfdfff7cbc8b45de.html>
31. Doce comunidades siguen en alerta por fuerte viento y mala mar mientras cede la borrasca Irene <https://www.elmundo.es/espana/2024/01/18/65a8ce1efc6c83a7358b4574.html>
32. This article is more than 2 years old El tiempo con el que empezará el año: estabilidad generalizada, salvo lluvias y riesgo por olas en el norte peninsular <https://www.elmundo.es/espana/2023/12/31/659195c121efa0792a8b459a.html>
33. Tecnología española para recuperar el tesoro perdido de la biodiversidad marina <https://www.abc.es/economia/tecnologia-espanola-recuperar-tesoro-perdido-biodiversidad-marina-20240121080511-nt.html>
34. Una marea matemática para blindar la economía del océano <https://www.abc.es/economia/marea-matematica-blindar-economia-océano-20231112053805-nt.html>
35. Los Corredores Verdes culminan la integración del río Tormes en Salamanca <https://www.abc.es/espana/castilla-leon/corredores-verdes-culminan-integracion-rio-tormes-salamanca-20231016203349-nt.html>
36. La borrasca Juan provoca un desplome de las temperaturas este sábado, con valores por debajo de los -10°C en algunas zonas <https://www.elmundo.es/espana/2024/01/20/65ab7e2f21efa0ec078b4581.html>

© Нагорнов Михаил Игоревич (1142220072@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ *КРОВЬ* В АНГЛИЙСКОМ И УДМУРТСКОМ ЯЗЫКАХ

Панина Татьяна Игоревна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Ижевская государственная медицинская академия»
tipanina@mail.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF SET PHRASES WITH THE WORD *BLOOD* IN ENGLISH AND UDMURT LANGUAGES

T. Panina

Summary: The article is devoted to the lexical and semantic analysis of English and Udmurt set phrases with the word *blood* (English *blood* and Udmurt *вур*). The methodology includes comparative analysis, methods of corpus linguistics and linguistic and cultural interpretation. The research is based on the material of lexicographic sources and national corpora of English and Udmurt languages. The universal and distinctive features of the conceptualization of *blood* in non-cognate languages are revealed, that reflect the national specifics of the linguistic worldviews under consideration.

Keywords: blood, set phrases, linguoculture, linguistic worldview, English language, Udmurt language.

Аннотация: Статья посвящена лексико-семантическому анализу английских и удмуртских устойчивых выражений с соматическим компонентом *кровь* (англ. *blood* и удм. *вур*). Методология включает сравнительно-сопоставительный анализ, методы корпусной лингвистики и лингвокультурологической интерпретации. Исследование осуществлено на материале лексикографических источников и национальных корпусов английского и удмуртского языков. Выявлены универсальные и отличительные особенности концептуализации *крови* в неродственных языках, отражающие национальную специфику рассматриваемых языковых картин мира.

Ключевые слова: кровь, устойчивые выражения, лингвокультура, языковая картина мира, английский язык, удмуртский язык.

Известно, что язык является не только средством коммуникации, но и носителем культурных ценностей, традиций и образа мышления, характерных для определенной нации. Особый интерес для лингвокультурологических исследований представляет соматическая фразеология как важнейший элемент языковой картины мира. Она относится к наиболее архаичным пластам лексики и отличается высокой частотностью употребления, что объясняется апоцентричным восприятием мира: познавая себя, человек переносил эти знания на окружающий мир. Цель настоящего исследования – комплексный анализ семантических полей, образуемых устойчивыми выражениями с соматическим компонентом *кровь* (англ. *blood* и удм. *вур*) в английской и удмуртской лингвокультурах и выявление их культурно-обусловленных особенностей. *Кровь* является универсальным концептом для многих культур [1, с. 114], однако, в разных языках она может быть представлена по-своему. С этой точки зрения особый интерес представляют данные сравнительно-сопоставительного анализа общих понятий из разных неродственных культур, между носителями которых на протяжении многих веков не было прямых контактов [2]. Языковой материал для последующего анализа был выявлен методом сплошной выборки из различных английских и удмуртских словарей и корпусов [3, 4, 5, 6, 7, 8]. Переводы английских и удмуртских выражений на русский язык со-

провождаются их буквальным переводом, чтобы дать возможность «прочувствовать» оригинал, понять логику и особенности мировосприятия, заложенные на вербальном уровне.

Англ. *blood* и удм. *вур* в прямом значении «биологическая жидкость, циркулирующая по сосудам» активно используются в устойчивых словосочетаниях и медицинских терминах: например, *blood test* «анализ крови», *blood cells* «клетки крови», *blood transfusion* «переливание крови», *blood group* «группа крови», *blood pressure* «кровенное давление»; *вурберган* / *вурветлон* «кровообращение», *вурву* «протоплазма», *вуркошкон* «кровотечение, кровоизлияние», *вуркылдон* «кровообразование», *вурорсмон* «свертываемость крови». Однако с лингвокультурологической точки зрения наибольший интерес представляют термины и словосочетания с соматическим компонентом *кровь*, сохранившие символические коннотации и древние религиозно-мифологические воззрения и способствующие раскрытию специфики национального мышления. В ходе исследования было выявлено около 150 английских и удмуртских устойчивых словосочетаний с лексемой *кровь*, которые условно можно разделить на 7 взаимосвязанных семантических полей: *кровь* как 1) жизненная субстанция, средоточие витальной энергии, символ здоровья; 2) проявление насилия, жестокости, агрессии; 3) отражение ритуально-религиозной

сферы; 4) символ генетической или родственной связи; 5) метафора описания социальных и экономических явлений; 6) способ описания характера; 7) средство вербализации эмоциональной сферы человека.

В рассматриваемых языковых картинах мира *кровь* представлена в первую очередь как жизненная субстанция, источник витальной энергии. Человек, обладающий жизненной силой и ресурсом, не имеет проблем со здоровьем. Эта идея находит отражение и на лингвистическом уровне. В английском и удмуртском языках слово *кровь* присутствует как важный смыслообразующий элемент в сложных прилагательных: так, к примеру, английское прилагательное *“red-blooded”* (букв. «[имеющий] красную кровь») используется для описания человека, который может похвастаться крепким здоровьем, обладает физической силой, уверен в себе, полон энергии, особенно сексуальной. В удмуртском языке похожую коннотацию имеет слово *сильвиро* (букв. «[имеющий] мясо-кровь»), описывающего полнокровного, здорового, крепкотелого, мускулистого человека.

Особенностью удмуртской языковой картины является то, что *кровь* приравнивается к душе как носителю жизненной энергии, потеря которой приводит к смерти: в удмуртских сакральных текстах лечебных заговоров (*пелляськон*) и заклинаниях-молитвах (*куриськон*) можно встретить устойчивые выражения *лулзэ-вирзэ басьтыны / сётыны* (букв. «[его] душу-кровь забрать / отдать»), и как к внутреннему, психическому миру человека – в случае сильного душевного переживания говорят: *сюлмы-кёты, лулы-виры!* (букв. «[мое] сердце-живот, душа-кровь»).

Потеря крови ассоциируется с неизбежной гибелью, что объясняет ее тесную связь с базовой архетипической бинарной оппозицией «жизнь – смерть». Моральную ответственность за смерть другого человека выражают схожие идиомы: *have (someone’s) blood on your hands* (букв. «иметь чью-л. кровь на своих руках») и *вирен пыласькыны* (букв. «кровью умываться»), подчеркивающие вину и непоправимость содеянного преступления. Фразеологические единицы *spill blood* и *shed blood* на русский язык переводятся одинаково – «проливать кровь», но отличаются по коннотации: *spill blood* подразумевает насилие (убийство, причинение физического вреда), а *shed blood* – жертвенность: человек рискует и жертвует своей жизнью, здоровьем, защищая кого- или что-либо, например страну, свободу. В удмуртском языке идиома *вир кисьтыны* ближе по своему значению к английской *shed blood*. Как видно из вышеприведенных примеров, *кровь* метонимически отождествляется с самой жизнью.

Однако в удмуртской лингвокультуре выражение *вир кисьтыны* обладает дополнительным важным значением: оно также указывает на необходимость совер-

шения поминального обряда [9, с. 32]. Отличительной особенностью удмуртской лингвокультуры является то, что лексема *вир* (кровь) образует отдельное целостное семантическое поле, связанное с сакральными ритуальными практиками поминовения усопших – культ предков является важной частью традиционных верований удмуртов. Существует целый ряд терминов, обозначающий различные вариации поминальных жертвоприношений: *виро* (букв. «с кровью»), *вирокисьтон* (букв. «возлияние крови»), *виро сётыны* (букв. «кровную [жертву] принести»), *виро чектыны* (букв. «кровную [жертву] предлагать»). Неудивительно, что один из дней недели – среда – называется *вирнунал* (букв. «день кровной жертвы»), сохранивший архаические представления о его сакральном статусе.

Английские фразеологические единицы с компонентом *кровь* активно используются и для вербализации концептов вражды, насильственных действий и жестокости. Для выражения неприязни, ненависти, вражды используется идиома *bad blood / ill blood* (букв. «плохая кровь»), обозначающая затяжной конфликт или глубокую враждебность между людьми или группами. Устойчивое словосочетание *breed ill blood*: «сеять раздоры, ссоры» (букв. «возращать плохую кровь») представляет собой яркий пример концептуализации социального конфликта через соматическую метафору. Выражение *blood and iron* (букв. «кровь и железо») передает идею безжалостного использования силы и оружия, символизирующего кровопролитие, *blood and guts* (букв. «кровь и внутренности») визуализирует беспощадное насилие, *end in a bloodbath* (букв. «закончиться кровавой баней») означает жестокое завершение конфликта с массовыми жертвами, резней и жестоким насилием. Существует также несколько ярких идиом с компонентом *кровь*, выражающих сильную жажду мести и возмездия. Эти выражения подчеркивают агрессивное, даже яростное желание наказать обидчика: *be after someone’s blood / bay for blood / be out for blood* (букв. «охотиться, гнаться за чей-л. кровью»).

Отдельную группу составляют устойчивые выражения, в которых *кровь* представлена как носитель генетически наследуемых качеств и свойств человека. Идиомы в английском языке свидетельствуют о том, что *кровь* символизирует тесные, непрерывные родственные связи: *blood is thicker than water* (букв. «кровь плотнее, чем вода»), *your own flesh and blood* «родная плоть и кровь» (букв. «твоя собственная плоть и кровь»), *blood ties* «кровные узы». Выражение *blood brother* «кровный брат» указывает не только на биологическое родство, но и на ритуальное побратимство – форму родства, которую в традиционном обществе устанавливали посредством обряда «смешения крови». В современном дискурсе оно имеет метафорическое значение и обозначает предельно близкие дружеские отношения. В удмуртском языке подобные выражения встречаются только в творчестве

современных удмуртских авторов для описания глубокой духовной и эмоциональной близости: «*Ми соин – одӱг вир, но мугор*» («С ним мы – одна кровь, одна плоть») [10], «*Вирсэрын таре одӱг вирмы бызӱз*» («По венам теперь будет течь одна кровь») [11]. Они могли появиться в результате калькирования устойчивых выражений из русского языка, однако не исключается и влияние архаичных представлений удмуртов о том, что родственные души схожи по крови. Это, в частности, отражается в высказывании *вир уг тупа* (букв. «кровь не подходит»), с помощью которого объясняется неудачный опыт заговаривания болезни: залог успешного лечения зависит от многих аспектов, в том числе от того, насколько подходят друг другу знахарь и больной «по крови» [12, с. 52].

Прочно укоренившиеся привычки человека, особенности его характера в обоих рассматриваемых языках объясняются тем, что они заложены природой, присуще ему от рождения, являются неотделимой его частью: *in the blood* «в крови», *выраз нычамын «у него в крови»* (букв. «его кровь пропитана»). В этих устойчивых словосочетаниях *кровь* является символом средоточия органически наследуемых качеств, свойств и характера человека.

В английском языке фразеологизмы с компонентом *blood* активно участвуют в описании социально-экономических явлений, моделировании человеческих отношений. Для маркировки социального статуса – принадлежности к высшим слоям общества – используется историзм *blue blood* «голубая кровь», восходящий к испанскому *sangre azul* и отражающий аристократический миф о физиологическом отличии знати. Выражение *noble blood* (букв. «благородная кровь») исторически обозначало принадлежность к аристократическому сословию, особый социальный статус, передающийся по рождению. Устойчивые выражения *new blood* «новые кадры / работники» (букв. «новая кровь»), *fresh blood* (букв. «свежая кровь»), *young blood* (букв. «молодая кровь») актуализируют метафору организации как живого организма. Финансовые ограничения личности кодируются идиомой *too rich for my blood* «слишком дорого для меня» (букв. «слишком дорого для моей крови»).

В обоих рассматриваемых языках встречаются выражения и слова с компонентом *кровь*, которые описывают темперамент, характер, внутреннюю сущность человека. Однако на лингвистическом уровне это выражается по-разному. В английском языке темперамент определяется качеством крови: безжалостный человек, лишенный эмоций, неспособный к эмпатии, имеет «холодную» кровь: *cold-blooded* (букв. «с холодной кровью»), в то время как пылкий, вспыльчивый, импульсивный человек, который не способен сдерживать свои эмоции, – «горячую» кровь: *hot-blooded* (букв. «с горячей кровью»). В удмуртском языке признак бессердечия и бездушности выражается через отсутствие крови: *виртэм* «жестокий,

бесчеловечный» (букв. «бескровный, лишенный крови»), *виртэммыны / виртэмъяськыны* «стать жестоким (бесчеловечным); поступать жестоко (бесчеловечно)» (букв. «стать бескровным»). Удмуртский лингвистический материал сохранил древние воззрения о том, что *кровь* является одним из основных признаков живого, определяющих ее участие в бинарной оппозиции «человеческий – бесчеловеческий», которая перетекает в семантическое противопоставление «человечный – бесчеловечный». Имплицитно эта оппозиция закодирована и в английском идиоматическом выражении *blood from a stone* (букв. «кровь из камня»), где камень – объектом неживой природы – символизирует жесткого, безжалостного человека, от которого трудно ожидать сочувствия или помощи, например, *get blood from (out of) a stone* «разжалобить; заставить сделать почти невозможное» (букв. «выкачать кровь из камня»).

При описании характера человека, его природной природы в удмуртском языке нередко используются метафоры с компонентом *вирсэр* «кровеносный сосуд, вена». Так, обаятельного, приятного в общении человека принято называть *вирсэрлы* (букв. «имеющий кровеносные сосуды»), и напротив – про неприятного, несимпатичного, жестокого человека говорят *вирсэртэм / вирсэрестэм* (букв. «лишенный кровеносных сосудов»). Это понятие легло в основу следующих устойчивых выражений: *вирсэртэм нылли* «непоседа, непослушный ребенок» (букв. «ребенок без кровеносных сосудов»), *вирсэртэм вырыны / вирсэртэмъяськыны* «вести себя неприлично» (букв. «вести себя так, словно нет кровеносных сосудов»), *вирсэртэм луыны* «стать несимпатичным, неприятным». Человека, с которым нелегко общаться, поддерживать разговор, называют *секыт вирсэръем / секыт вирсэро* «тяжелый [человек]» (букв. «с тяжелыми венами»).

Кровь также связана с представлениями о тяжелой и изнуряющей работе, которая требует величайших усилий и максимального напряжения сил. Для описания ситуации, когда удалось добиться чего-то ценой огромных усилий, в английском языке используется идиома *to go through all the blood, sweat, and tears* «получить потом и кровью» (букв. «пройти через кровь, пот и слезы»), а способность работать до изнеможения ради достижения цели выражается фразой *to sweat blood* (буквально «потеть кровью»). Аналогичный смысл заложен в удмуртском выражении: *вирнюласа шедьтыны* «заработать потом и кровью» (букв. «получить, потеть кровью»). В этих примерах *кровь* тесно переплетена с символикой страдания и боли.

Кровь является частью и бинарной семантической оппозиции «голова – сердце», в которой *голова* символизирует рациональное, а *сердце* – эмоциональное. И в английской, и в удмуртской лингвокультурах *сердце* воспринимается как средоточие разнообразной палитры эмоций [2]. Устойчивые словосочетания с компонентом

кровь могут выражать широкий спектр эмоций, чувств и состояний человека – от крайней степени возмущения до радости.

В обоих анализируемых языках часто встречаются идиоматические выражения и метафоры с компонентом *кровь*, которые передают отрицательно окрашенные эмоции и реакции: гнев, злость, досада, раздражение. Гнев представляет собой интенсивную и неприятную реакцию, возникающую в ответ на воспринимаемую провокацию, обиду или угрозу. Состояние гнева ощущается на телесном уровне как учащенное сердцебиение, повышение артериального давления, расширение сосудов головного мозга и прилив сил, возникающие вследствие повышения концентрации адреналина и норадреналина. В английском языке физические проявления чувства ярости, злости, раздражения описываются на вербальном уровне следующим образом: *my blood boils* «меня охватывает злость» (букв. «моя кровь кипит»), *to make someone's blood boil* «сильно разозлить кого-л.» (букв. «заставить чью-л. кровь кипеть»), *to spit blood* «неистововать» (букв. «отхаркивать кровь»), *blood is up* «быть в ярости» (букв. «кровь выплескивается»), *to burst a blood vessel* «взорваться от гнева» (букв. «лопнуть кровеносный сосуд»). Как видно из вышеперечисленных примеров, *кровь* символизирует внутреннее эмоциональное состояние, служит метафорой для выражения сильных чувств, передает ощущение внутреннего накала. Похожие идиоматические выражения можно встретить и в удмуртском языке: *вырыз пöse* «[его] кровь закипает», *вырыз усиз* «обозлился, возмутился» (букв. «[его] кровь упала»), *вырыз пазьгиськиз* «пришел в ярость, вышел из себя» (букв. «[его] кровь брызнула»). Отличительной особенностью удмуртской лингвокартины является то, что в удмуртском языке при описании злости нередко фигурирует метафора *сьöd vir* (букв. «чёрная кровь»): *сьöd vir кисьтйськиз* «обозлился, пришел в ярость» (букв. «чёрная кровь разлилась»), *сьöd выры уг тырмы* «зла не хватает» (букв. «[у меня] не хватает чёрной крови»).

В английском языке сохранились устойчивые выражения с компонентом *blood*, которые служат мощным средством передачи таких сильных эмоций, как страх, ужас: *make your blood creep / curdle* «приводить в ужас» (букв. «заставить кровь медленно двигаться / сворачиваться»), *blood runs cold* «кровь стынет». Они не только отражают физиологические реакции организма на испуг (например, ощущение холода или мурашек), но и демонстрируют богатство языковой метафоры.

В удмуртском языке существуют выразительные идиомы, которые метафорически передают состояние расстройства, подавленности или огорчения: *выры сörиськиз* «[я] расстроился» (букв. «[моя] кровь испортилась»), *vir сöрыны* «расстроить» (букв. «кровь испортить»). Как видно из примеров, глубокое эмоциональное

потрясение объясняется внутренней «поломкой», «порчей» крови. Для описания сильной зависти используется выражение *вирсэрыз вожъяське* «[он] сильно завидует» (букв. «его кровеносные сосуды завидуют»), о завистливых людях говорят *вир юись* (букв. «пьющий кровь»), *вир сьпись* (букв. «сосущий кровь»), *вир сиись* (букв. «поедающий кровь») [13, с. 10]. Этот образ подчеркивает, насколько разрушительной может быть зависть: она не просто вызывает досаду, она истощает тех, на кого направлена. Этими же эпитетами удмурты называют и энергетических вампиров, буквально высасывающих силы и жизненную энергию из окружающих, и невидимых злых духов, которые, согласно архаичным представлениям, бродили по ночам и пили кровь людей [12, с. 49]. В английском языке так же встречается сложное прилагательное *blood-sucking* «кровососущий», которое используется как в прямом смысле при описании кровососущих насекомых или животных, так и в переносном – для описания людей и организаций, которые «высасывают» ресурсы, деньги, энергию, счастье, подчеркивая разрушительное, эксплуататорское отношение к людям.

В удмуртском языке метафоры и сравнения с компонентом *кровь* могут использоваться и для передачи положительных эмоций, таких как радость, воодушевление, эмоциональный подъём. Яркий пример – выражение *вир шудэ* «кровь играет», которое описывает момент, когда жизненная энергия буквально переполняет человека, вызывая желание активно действовать, совершать импульсивные поступки. Эта метафора чаще всего употребляется в контексте молодого задора, творческого вдохновения и безудержного веселья.

В обоих языках можно найти единичные идиомы, выражающие эмоциональную сдержанность – спокойствие, невозмутимость: англ. *in cold blood* «хладнокровно», удм. *вирсэрзэ но уг вырты* «и ухом / бровью не поведет» (букв. «даже кровеносным сосудом не шевельнет»). Сопоставление идиом выявляет любопытные лингвокультурные особенности: в английском языке метафора имеет отрицательную коннотацию – речь идет о бесчеловечной жестокости и расчетливой бесчувственности, в то время как в удмуртском – о бесстрашии и смелости человека или же о равнодушии и отсутствии стыда.

Проведенный лингвокультурологический анализ устойчивых выражений с лексемой *кровь* в неродственных английском и удмуртском языках выявил как универсальные, так и этноспецифические аспекты концептуализации крови в рассматриваемых языковых картинах мира. Установлено, что в обоих лингвокультурах *кровь* представлена как носитель жизненной силы, средоточие витальной энергии; метафора физических сверхусилий, затраченных для достижения цели; элемент базовых бинарных оппозиций «жизнь – смерть», «человеческий – нечеловеческий», «человечный – бес-

человечный»; средство описания особенностей характера и вербализации эмоциональных состояний: связь между *кровью* и сильными негативными эмоциями — универсальный языковой феномен. При этом выявлены и существенные различия: в английской традиции *кровь* служит маркером генетической связи, используется для описания негативно-окрашенных эмоциональных состояний (гнева, ярости), насилия и жестокости, а также акцентирует социально-стратификационные и экономические коннотации, в то время как в удмуртской — указывает на родственность душ; отождествляется с душой человека; является неотъемлемым элементом архаичных

ритуальных практик поминовения усопших и используется для выражения более широкого спектра эмоциональной сферы. Идиомы, уходящие корнями в народные представления о связи телесных и эмоциональных состояний, остаются актуальными и сегодня, обогащая экспрессивную речь. Их существование подчеркивает универсальность человеческого опыта: подобные образы встречаются и в других языках, что свидетельствует об общих механизмах образного мышления в разных культурах. Изучение устойчивых выражений не только расширяет словарный запас, но и помогает глубже понять языковую картину мира носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершова Г.Г. Речевые и культурные стереотипы клятвы с концептом «кровь» // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре: сб. статей / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. — М.: РГГУ, 2009. — С. 114–126.
2. Панина Т.И., Ульянова М.А. Устойчивые словосочетания с соматизмом «сердце» в английском и удмуртском языках // Гуманитарные и социальные науки. — 2024. — Т. 102. — № 1. — С. 74–79.
3. Национальный корпус удмуртского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://udmcorpus.udman.ru/home> (дата обращения 16.04.2025).
4. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения 16.04.2025).
5. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения 16.04.2025).
6. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения 16.04.2025).
7. English Collocation Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://ozdic.com/> (дата обращения 16.04.2025).
8. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/> (дата обращения 16.04.2025).
9. Владыкина Т.Г., Глухова Г.А. Ар-год-берган: Обряды и праздники удмуртского календаря. — Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2011. — 320 с.
10. Матвеев С. Веднаськон [Колдовство] [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video-207817133_456239185 (дата обращения 16.04.2025).
11. Виль кен [Молодуха] [Электронный ресурс]. URL: <https://pesni.guru/text/ladi-sveti-vиль-кен> (дата обращения 16.04.2025).
12. Панина Т.И. Мифологизация крови в заговорно-заклинательной практике удмуртов // Вестник Сыктывкарского государственного университета. Серия гуманитарных наук. — 2022. — № 3. — С. 48–57.
13. Душенкова Т.Р. Выражения с компонентом вир 'кровь' в удмуртской лингвокультуре // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. — 2022. — № 3 (23). — С. 28–34.

© Панина Татьяна Игоревна (tipanina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ РОЛЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СУДЕБНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

SEMANTIC ROLE THEORY THROUGH THE LENS OF JUDICIAL DISCOURSE: A STUDY BASED ON SPANISH AND RUSSIAN MATERIALS

O. Pilshchikova

Summary: This article explores the application of semantic role theory to the analysis of judicial discourse. It investigates how participants in the judicial process (judge, prosecutor, defense attorney, defendant, jurors) assume various semantic roles (agent, patient, object, instrument, and others) during a trial. Key semantic roles characteristic of judicial discourse is identified, and their connections to the institutional functions of the process participants are established.

Keywords: judicial discourse, causative verbs, agent, patient, defense attorney.

Пильщикова Оксана Александровна

*Аспирант, Южный федеральный университет,
(г. Ростов-на-Дону)
pilshikova@sfedu.ru*

Аннотация: В статье рассматривается применение теории семантических ролей к анализу судебного дискурса. Исследуется, как участники судебного процесса (судья, прокурор, адвокат, обвиняемый, присяжные заседатели) реализуют различные семантические роли (агенса, пациента, объекта) в ходе судебного разбирательства. Выделяются ключевые семантические роли, характерные для судебного дискурса, и устанавливаются их связи с институциональными функциями участников процесса.

Ключевые слова: судебный дискурс, каузативные глаголы, семантические роли, агенса, пациента, объекта, адвокат.

Введение

Несмотря на значительный объем работ, посвященных судебному дискурсу как особому виду юридического дискурса, сохраняется устойчивый интерес к дальнейшему изучению специфики его реализации и исследованию различных аспектов этого феномена. Для этого используются различные лингвистические инструменты, среди которых особое место занимает изучение семантических ролей. Этот подход является одним из ключевых направлений современной лингвистики, поскольку позволяет глубже понять структуру и организацию семантической репрезентации языковых единиц. В последние десятилетия отмечается рост исследовательского внимания к семантическим ролям в различных дискурсивных практиках, в том числе и в области юриспруденции.

Судебный дискурс, как форма институционального общения, характеризуется сложной структурой и четко определенными коммуникативными целями, что делает его идеальным материалом для изучения того, как семантические роли функционируют в процессе коммуникации. Данная статья посвящена анализу теории семантических ролей в контексте судебного дискурса на материале испанского и русского языков. Цель исследования: выявить реализацию семантических ролей в испанском и русском судебном дискурсе и определить

лингвистические средства их выражения.

Материалы и методы

В качестве материала исследования использованы фрагменты судебных заседаний на испанском и русском языках. В связи с тем, что в большинстве случаев материалы дела в полном объеме не находятся в открытых источниках в силу закона, наш корпус включает в себя транскрипции фрагментов судебных слушаний по гражданским и уголовным делам из сети интернет (электронные базы данных, архивы судов) в Испании и России. Общий объем корпуса составляет 40 фрагментов на испанском языке и 40 фрагментов на русском языке, что обеспечивает репрезентативность выборки для сравнительного анализа. Критериями отбора материалов являлись наличие в текстах примеров речевых взаимодействий участников судебного процесса, разнообразие форм судебного дискурса (вопросы, ответы, прения адвокатов и прокуроров), а также сопоставимость ситуаций и типа дел в испанской и русской судебных системах. Для достижения поставленной цели и решения задач исследования был использован комплексный подход, включающий следующие методы: сплошной выборки – для отбора текстовых фрагментов из открытых источников, обеспечивающий полноту и репрезентативность корпуса; лингвистического анализа – для выявления и классификации лексических средств, используемых для

выражения семантических ролей в испанском и русском языках. Для определения типов семантических ролей и их функций в судебном дискурсе применяется метод семантического анализа, включающий анализ валентностной структуры глаголов с целью выявления связи между глаголом и семантическими ролями.

Настоящее исследование опирается на определение судебного дискурса, предложенное Т.В. Дубровской, которая рассматривает его как «вербально-знаковое выражение процесса коммуникации в ходе судебного процесса, рассматриваемое в социально-историческом, национально-культурном и конкретном ситуативном контексте, с учетом характеристик и намерений коммуникантов» [Дубровская, 2010, с. 10]. Данная дефиниция подчеркивает, что судебный дискурс – это не просто коммуникация, реализующаяся в юридической области, а сложный феномен, тесно связанный с конкретной ситуацией, в которой он происходит. Концептуальная основа судебного дискурса включает в себя национально-исторический и национально-культурный контекст. Законодательная система и ценностно-моральные установки общества, в котором происходит судебный процесс, оказывают значительное влияние на его характер.

Судебный дискурс, как вид институциональной коммуникации, представляет собой динамичное взаимодействие участников процесса, каждый из которых обладает определенным социальным и юридическим статусом.

Для углубленного понимания механизмов формирования и трансляции позиций участников судебного дискурса необходимо обратиться к анализу семантической структуры интеракции. В качестве основы исследования нами применена теория семантических ролей, разработанная американским лингвистом Ч. Филлмором в конце 1960-х годов. Данная теория позволяет описать отношения между глаголом и его актантами посредством их семантических функций.

В своей статье «Дело о падеже» [Филлмор, 1968] ученый выдвигает тезис о том, что грамматическая категория падежа должна рассматриваться в качестве неотъемлемого компонента базовой структуры любого языка. Ранее исследования падежных отношений концентрировались на изучении семантических связей между существительным и остальными элементами предложения, зачастую трактуя падежи как семантические функции именных аффиксов или формальные зависимости между именными аффиксами и лексико-грамматическими свойствами соседних слов. В ряде случаев анализ падежа ограничивался рассмотрением морфологических показателей, детерминирующих синтаксические отношения, без учета сущностных характеристик самой категории падежа. Так, например Уолтер Кук в статье «Набор постулатов для падежной грамматики» [Кук,

1972] предлагал альтернативный взгляд на проблему, в корне отличающийся от работ Ч. Филлмора, отстаивая приоритет семантики.

Ч. Филлмор обратил внимание, что эти подходы упускают из виду подлинную природу падежных отношений. Для корректного понимания организации языка необходимо исходить из концепции базовой модели его структуры, в которой падежные отношения являются фундаментальными, а категории подлежащего и прямого дополнения признаются значимыми лишь на уровне поверхностной организации и, вероятно, не во всех языках.

Под термином «падеж» Ч. Филлмор понимает «глубинное синтактико-семантическое отношение, а под термином «падежная форма» — выражение падежного отношения в конкретном языке, безразлично, используется ли для этого аффиксация, супплетивность, добавление энклитических или проклитических частиц или ограничения на порядок слов» [Филлмор, 1968]. В основе семантической структуры предложения лежит пропозиция, понимаемая как вневременной набор семантико-синтаксических ролей для именных компонентов. Когнитивные схемы, построенные на основе ролей, участников и их связей, задаваемых лексическим значением предиката (главным образом, глагола), определяют, как человек интерпретирует окружающие события.

К ключевым семантическим ролям, которые позволяют структурировать наше понимание событий, относятся:

- агенс, как субъект, инициирующий контролируемые действия;
- пациенс, как субъект, претерпевающий изменения;
- экспериенсер, как субъект, чье внутреннее состояние оказывается затронутым;
- стимул, как источник воздействия, направленного на внутренний мир экспериенсера;
- инструмент, как средство воздействия на физическое состояние;
- реципиент, как субъект, приобретающий что-либо в результате ситуации.

Эти роли, охватываемые термином аугмент, часто рассматриваются как семантические падежи или глубинные падежи, представляющие собой фундаментальные концепты, участвующие в когнитивной интерпретации ситуации [Рядинская, 2006]. За каждым глаголом закреплен определенный набор семантических ролей, которые, в свою очередь, определяют «падежную рамку» глагола. Таким образом, падежная система представляет собой совокупность падежей, каждый из которых соотношен с определенным участником ситуации и выражает его семантическую роль.

В нашем исследовании мы будем придерживаться классификации предикатов и моделей их реализации,

предложенной М. Гордиевской. Она выделяет следующие классы предикатов:

- состояния;
- однократно-событийные;
- воздействия и восприятия;
- местоположения;
- движения.

Предикаты состояния ограничиваются ролями агенса или пациенса, отражая статичное положение дел. Предикаты однократно-событийные представляют действия как моментальные переходы от одного состояния к другому, с характерной кульминацией, после которой имеющаяся ситуация исчерпывает себя. Предикаты воздействия и восприятия обладают широким набором семантических ролей, от агенса и пациенса до объектов, инструментов, адресатов и других. В свою очередь предикаты местоположения характеризуются ограниченным набором ролей, описывая статичное пребывание агенса в пространстве, а предикаты движения - перемещение с начальной и конечной точками [Гордиевская, 2004].

В контексте судебного дискурса, характеризующегося выраженной интенцией к убеждению, каждый участник стремится воздействовать на других, продвигая свою интерпретацию происходящего. Так как в судебном дискурсе особую значимость приобретают предикаты воздействия и восприятия, в данной статье мы ограничимся их анализом, который позволит проследить динамику ролевых отношений между агенсом и пациенсом.

Такой подход способствует выявлению того, как происходит изменение ролевых позиций участников судебного процесса в ходе их взаимодействия.

Результаты

В лингвистике предикаты воздействия (также называемые каузативными) представляют собой «глагол, обозначающий воздействие на объект с тем, чтобы изменить его состояние или побудить к совершению действия, и имеющий соотносительный некаузативный коррелят, выражающий то действие, состояние или качество, которое возникло в результате воздействия» [Дадуева, 2011]. Семантическая структура каузативных глаголов включает в себя следующие существенные компоненты: сему воздействия, сему объективности, а также сему причинности и следствия.

Для выявления и описания того, как распределяются семантические роли между участниками ситуации агенс – пациенс нами были проанализированы фрагменты речей адвокатов и государственных обвинителей на русском и испанском языках.

Фрагмент речи государственного обвинителя на про-

цессе по делу Александра Копцева. Речь обвинителя в суде начинается со следующей фразы:

«Александр Александрович Копцев обвиняется в том, что он в целях распространения среди неопределенно широкого круга лиц своих идей и убеждений об исключительности лиц русской (славянской) национальности и о порабощении их лицами еврейской национальности, в целях возбуждения национальной и религиозной ненависти и вражды, а также унижения достоинства людей еврейской национальности и лиц, исповедующих иудаизм, решил совершить их убийство...» [URL].

В приведенном примере государственным обвинителем используется каузативный глагол «обвиняется». Этот глагол, как и другие каузативные глаголы, подразумевает наличие двух участников: агенса (инициатора действия) и пациенса (объекта, на который направлено действие). В данном случае агенсом выступает прокурор, который посредством вербального акта обвинения оказывает влияние на Копцева, делая его пациенсом.

В анализе каузативности данного фрагмента речи важно исследовать использование глаголов в описании преступных действий Копцева, поскольку именно в них выражается семантика воздействия, причинности и следствия. Особое внимание следует уделить глаголу, описывающему мотивы и действия Копцева, а также связь между этими действиями и их предполагаемыми последствиями. Так, словосочетание «решил совершить убийство» выражает волеизъявление и намерение, которое является причиной для последующих действий. В этом случае сема причинности направлена на самого Копцева, делая его агенсом по отношению к своему решению.

Фразы с предлогом «в целях» указывают на мотивацию действий Копцева, где желаемые последствия (распространение идей, возбуждение ненависти, унижение достоинства) представляют собой намерения, для достижения которых необходимо совершение определенных действий. Слова «распространение», «возбуждение» и «унижение» являются отглагольными существительными, как и все deverbatивы они способны выражать и процесс, и его результат. В рассматриваемом фрагменте судебного дискурса они подразумевают активные действия, выражаемые глаголами «распространять», «возбуждать» и «унижать», в которых и заключена каузативная семантика. Действия Копцева должны привести к распространению его идей, возбуждению ненависти и унижению людей.

Происходит смещение фокуса с прокурора (агенса) на Копцева (пациенса), который представлен для реципиентов как агенс (инициатор действия – унижает, возбуждает, порабощает, совершает убийство). Таким образом, стратегия обвинения строится на двойном каузативном воздействии. С одной стороны, прокурор обвиняет Копцева,

инициируя юридический процесс. С другой стороны, акцент смещается на самого Копцева, представляя его как активного агенса, чьи действия приводят к негативным последствиям для общества, что усиливает его вину и обосновывает необходимость наказания.

Динамика изменения семантических ролей в рамках судебного процесса прослеживается и в следующем фрагменте судебного дискурса, в котором сторона обвинения обращается уже непосредственно к суду:

«В судебных прениях мне хотелось бы еще раз остановить внимание суда и участников процесса на самых значимых, на мой взгляд, обстоятельствах дела, высказать свою позицию относительно доказанности вины Копцева, квалификации его действий и мере наказания, которой он подлежит» [URL].

Основными глаголами, выражающим намерение прокурора донести свою позицию до суда и участников процесса, являются «хотелось бы высказать». Использование словосочетания «остановить внимание» подчеркивает намерение говорящего сфокусировать сосредоточенность суда и участников процесса на определенных аспектах дела, однако, сама по себе эта фраза не является каузативным глаголом. Истинным каузативным воздействием в данном контексте является стремление прокурора повлиять на мнение суда относительно виновности Копцева. Копцев же, хотя прямо не упомянут как объект воздействия, выступает объектом оценки вины и последующего определения меры наказания, то есть конечной целью каузативного воздействия прокурора является вынесение приговора о признании Копцева виновным.

Анализ данной фразы с применением теории семантических ролей показывает, что прокурор, используя каузативные глаголы, выражает намерение активно влиять на ход судебного процесса, управляя вниманием реципиентов. Он не только излагает факты, но и конструирует их интерпретацию, заостряя внимание суда и других участников на значимых, по его мнению, обстоятельствах дела, своей позиции в отношении вины, квалификации действий и мере наказания.

Следующий пример – фрагмент речи адвоката.

*«Уважаемый суд, прошу обратить внимание на то, что мой подзащитный*** не имел намерения совершать противоправные действия. Он был введен в заблуждение своими деловыми партнерами, которые подтолкнули его к подписанию этого контракта. Он поверил им и не предвидел никаких негативных последствий. Именно они организовали эту схему, использовали его доверчивость и подставили его, не оставив ему иного выбора, кроме как подписать контракт. На момент подписания он находился в крайне стрессовом состоянии, которое усиливалось постоянными угрозами со стороны этих*

лиц. Мой подзащитный сам стал жертвой этих обстоятельств. Прошу суд учесть все вышеизложенные факты и освободить моего подзащитного от ответственности, так как его действия не были намеренными» [URL].

Адвокат, описывая действия деловых партнеров, повлиявших на его подзащитного, использует каузативные глаголы «подтолкнули», «организовали», «использовали», «подставили», чтобы представить их как агентов, инициировавших действия, приведшие к подписанию контракта его подзащитным, тем самым снимая ответственность с последнего. Пациентом по отношению к партнерам является подзащитный, касательно которого употребляется такое выражение, как «стал жертвой». Использование адвокатом в завершении своей реплики глагола «освободить» свидетельствует о частичном изменении семантических ролей участников процесса: агентом становится суд (имплицитно, суд должен освободить), а пациентом по-прежнему остается подзащитный.

Таким образом, непосредственными агентами в судебном заседании являются деловые партнеры, а потенциальным агентом – суд (именно он должен освободить, но не обязан). Подсудимый же выступает пациентом, т.е. лицом, претерпевающим изменения.

Прагматический эффект нахождения потерпевшего именно в этой семантической роли с учетом каузативных глаголов состоит в следующем. Смягчение вины – адвокат создает образ подзащитного как пассивной жертвы обстоятельств и манипуляций деловых партнеров, чтобы смягчить его вину. Перекалывание ответственности – адвокат перекалывает ответственность за ситуацию на деловых партнеров, представляя их как главных виновников. Эмоциональное воздействие – использование глаголов, которые выражают обман, использование, подчеркивают несправедливость ситуации и вызывают сочувствие к подзащитному. Формирование определенного образа – адвокат создает образ своего подзащитного как человека, которого обманули, что делает его более располагающим к себе в глазах суда. Оправдание – используя выражение «стал жертвой обстоятельств», адвокат пытается снять вину с подзащитного. Призыв к действию – призыв «освободить от ответственности» – цель адвоката.

Анализ семантических ролей на материале русского языка позволил выявить некоторые закономерности распределения семантических ролей в предложениях и их связь с падежной системой. Эта связь заключается в том, что падежные формы существительных часто служат маркерами семантических ролей, указывая, например, на агенса или пациента.

Наиболее частотными каузативными глаголами, которые используют адвокаты в проанализированных

нами 40 фрагментах в русском языке, являются: «привести», «вызвать», «нанести», «совершить», «заставить», «побудить», «склонить», «поручить», «принудить». Наибольшее распространение в речи же прокурора, согласно данным нашего анализа, получили глаголы «спровоцировать», «развязать», «злоупотребить».

Вместе с тем, для более полного понимания возможностей теории семантических ролей, представляется необходимым рассмотреть ее применение и на материале испанского языка, чтобы продемонстрировать, как семантические роли проявляются в языке с иной грамматической структурой и какими средствами они выражаются.

Рассмотрим следующий фрагмент речи адвоката в суде:

«Señores jueces: Este proceso ha significado, para quienes hemos tenido el doloroso privilegio de conocerlo íntimamente, una suerte de descenso a zonas tenebrosas del alma humana, donde la miseria, la abyección y el horror registran profundidades difíciles de imaginar antes y de comprender después» [URL].

Господа судьи! Этот процесс означал для нас, тех, кому выпала болезненная привилегия узнать его близко, своего рода нисхождение в мрачные области человеческой души, где нищета, низость и ужас достигают глубин, которые трудно было себе представить и затем понять.

В контексте фразы *«este proceso ha significado/этом процесс означал для нас»* агенсом, оказывающим влияние, является процесс, именно он призван «произвести» определенный эффект на реципиентов. К пациенту (объекту воздействия/изменения) можно отнести адвоката и других лиц, имевших *«болезненную привилегию узнать его (процесс) близко/hemos tenido el doloroso privilegio de conocerlo íntimamente»*.

«Ha significado» перфектная форма глагола, выражающая действие, которое приводит к определённому результату - в данном примере - к опыту «нисхождения в мрачные области человеческой души».

Компоненты смысла: судебный процесс – оказывает влияние на эмоциональное и психологическое состояние тех, кто участвует в нём. *«Registran»* - глагол, выражающий наличие определенной глубины. В сочетании с существительным имеет значение: нищета, низость и ужас «фиксируют» определенные глубины в «мрачных зонах души».

В другом примере пациентом является адвокат, который задает вопрос.

«Señores del jurado, la defensa inicia el alegato de apertura de defensa penal con la siguiente interrogante: ¿Debía mantenerme inmóvil ante un peligroso acto de agresión contra

mi vida? Fue un homicidio, sí, pero en legítima defensa!» [URL].

«Уважаемые присяжные, защита начинает вступительное слово по уголовному делу защиты следующим вопросом: Должен ли я был оставаться неподвижным перед лицом опасного акта агрессии, направленного против моей жизни? Да, это было убийство, но это была самооборона!»

Речь представляет собой вступительные слова адвоката защиты в уголовном процессе, направленные на присяжных. Адвокат инициирует процесс представления аргументов защиты, где ключевым каузативным глаголом является *«inicia/начинает»*, выражающий активную роль адвоката. Целью является убеждение присяжных в правоте своей позиции и, как следствие, оправдание действий подзащитного, хотя в данном отрывке он прямо не упоминается.

В центре речи находится риторический вопрос: *«¿Debía mantenerme inmóvil ante un peligroso acto de agresión contra mi vida? /Должен ли я был оставаться неподвижным перед лицом опасного акта агрессии против моей жизни?»*. Адвокат, говоря от первого лица, представляет себя в роли того, кто подвергается агрессии, а значит, является пациентом, и ставится перед необходимостью выбора. *«Un peligroso acto de agresión/Опасный акт агрессии»* служит причиной, заставившей принять решение о действиях, что хотя и не выражено прямо каузативным глаголом, но подразумевает, что агрессия – это движущая сила. Риторический вопрос *«¿debía mantenerme inmóvil/должен ли я был оставаться неподвижным»* не требует ответа, но подводит к мысли, что самооборона была единственным выходом. Завершается речь признанием факта убийства с последующим утверждением о самообороне, что формирует основу для дальнейшей аргументации и служит контрастом, призванным убедить присяжных. Используя риторический вопрос как инструмент убеждения, адвокат стремится склонить присяжных к оправдательному вердикту, представляя обстоятельства, вынудившие его подзащитного совершить действия, ставшие предметом судебного разбирательства.

Анализ данного фрагмента с применением теории семантических ролей и описания глаголов, обозначающих начало действия, показывает, что адвокат, используя риторический вопрос и глагол *«inicia»*, активно строит свою защиту, с самого начала ставя под сомнение вину подзащитного и акцентируя внимание на факте самообороны. Семантические роли распределены таким образом, чтобы подчеркнуть необходимость ответных действий перед лицом опасности и представить подзащитного не как преступника, а как жертву обстоятельств, защищавшую свою жизнь. В частности, подзащитный представлен в роли пациента, а обстоятельства, вызвавшие самооборону, в роли стимула, что позволяет адвокату

сместить фокус с действия подзащитного на внешние факторы, вынудившие его к защите.

В качестве следующего примера нами выбран отрывок из речи прокурора по громкому делу *Nóos* в Испании, в котором участвовали члены королевской семьи.

«*La responsabilidad civil de la infanta no tiene que ver con la responsabilidad civil de Iñaki Urdangarin*», *afirma el fiscal Pedro Horrach* «*Una deriva del delito y la otra de su participación a título lucrativo*» [URL].

«Гражданская ответственность инфанты не имеет отношения к гражданской ответственности Иньяки Урдангарина», – утверждает прокурор Педро Оррах. «Одна вытекает из преступления, а другая – из ее участия в целях извлечения прибыли.

Агенсом является Урдангарин, который действует и получает выгоду. По отношению к реципиентам агенсом также является прокурор, что следует из фразы «*Afirma el fiscal Pedro Horrach/утверждает прокурор Педро Хоррах*».

В данном фрагменте формально, как и эксплицитно каузативные глаголы не выражены. Однако связь между причинами и следствиями выражена через другие средства: «*deriva de/вытекает из*». Данное выражение подразумевает каузативную связь, указывая на то, что преступление является причиной гражданской ответственности инфанты. Это не прямое каузативное действие, а скорее логическое следствие определенной причины. «*Participación a título lucrativo/участие в качестве выгодоприобретателя*» – здесь также есть косвенная каузативная связь. Участие Урдангарина в качестве выгодоприобретателя приводит к его гражданской ответственности.

Анализ 40 фрагментов показал, что к наиболее типичным каузативными глаголам в судебных речах адвокатов относятся «*causar*», «*provocar*», «*ocasionar*», «*producir*» и иные. При этом адвокаты часто применяют их в сочетании с наречиями (например, «*directamente*», «*inevitablemente*») для усиления причинно-следственной связи.

К наиболее типичным каузативным глаголам, исполь-

зуемым прокурорами, относятся такие, как «*originar*», «*desencadenar*», «*producir*», «*acarrear*», «*contribuir*», «*causar*», «*Llevar a*», «*provocar*», чтобы подчеркнуть, что действия обвиняемого «непосредственно» привели к преступлению. Так, например нередко в речи обвинителя можно услышать: «*el acusado causó intencionalmente la muerte de la víctima/Обвиняемый вызвал умышленно смерть жертвы*»; «*sus acciones llevaron a la comisión del delito/его действия привели к совершению преступления*»; «*la imprudencia del conductor provocó el accidente/неосторожность водителя спровоцировала аварию*» и т.д.

Выводы

Анализ использования каузативных глаголов в русском и испанском судебном дискурсе демонстрирует, что, несмотря на лингвистические различия, основная стратегическая цель участников процесса – убеждение суда в своей интерпретации событий – остается неизменной. Прокуроры в обоих языках используют каузативные конструкции для установления непосредственной связи между действиями обвиняемого и негативными последствиями, стремясь закрепить за ним роль агенса, ответственного за содеянное. Параллельно, адвокаты направляют усилия на ослабление этой связи, перенося фокус ответственности на иные факторы: внешние обстоятельства, действия третьих лиц или даже поведение самой жертвы. В то время как конкретные языковые инструменты и стилистические приемы, используемые для достижения этой цели, могут варьироваться в зависимости от языка и культурного контекста, фундаментальная задача – конструирование убедительного нарратива, благоприятного для представляемой стороны – остается единой. Таким образом, различия в реализации стратегий убеждения проявляются, скорее, в нюансах стилистического оформления и акцентировании отдельных аспектов, нежели в кардинальном изменении общей направленности аргументации. Применение теории семантических ролей позволяет выявить эти тонкости в использовании языка для формирования определенного восприятия событий, подчеркивая, что роли агенса и пациенса не являются статичными, а активно конструируются и переопределяются в ходе судебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордиевская М.Л. Иерархия семантических ролей и модели предложения в русском языке / М.Л. Гордиевская // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2004. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-semanticheskikh-roley-i-modeli-predlozheniya-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 04.08.2025).
2. Дадуева Е.Ф. Общая характеристика каузативных глаголов / Е.Ф. Дадуева // Вестник СибГУТИ. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-kauzativnyh-glagolov> (дата обращения: 04.08.2025).
3. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на русского и английского языков) / Т.В. Дубровская. – Москва: Академия МНЭПУ, 2010.
4. Зарубежная лингвистика. III / Общ. ред. В.Ю. Розенцвейга, В.А. Звегинцева, Б.Ю. Городецкого; Пер. с англ., нем., фр. – Москва: Издательская группа «Прогресс», 1999. – 352 с.
5. Рядинская С.В. Падежная грамматика Ч. Филлмора и современное понимание ролевой семантики глагола / С.В. Рядинская, В.А. Мигачев // Иностранные языки в профессиональном образовании: лингвометод. контекст: материалы межвуз. науч.-практ. конф., Белгород, 17–18 мая 2006 г. / Белгор. ун-т

- потреб. кооперации. – Белгород, 2006. – С. 181–183.
6. Филлмор, Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 9: Лингвистическая семантика. – Москва: Радуга, 1980. – С. 369–495. – (Оригинал: Fillmore, C.J. (1968). The case for case. // *Universals in linguistic theory* / Ed. by E. Bach, R.T. Harms. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-88.)
 7. Alegatos de apertura: ejemplos paso a paso. – Доступно по: <https://blog.lemontech.com/alegatos-de-apertura-ejemplos-paso-a-paso/> (дата обращения: 04.08.2025).
 8. El Historiador. Nunca Más. Alegato del fiscal Julio César Strassera. – Доступно по: <https://elhistoriador.com.ar/nunca-mas-alegato-del-fiscal-julio-cesar-strassera/> (дата обращения: 04.08.2025).
 9. Horrach rescata la doctrina Botín para pedir el sobreseimiento de la causa de la infanta. – Доступно по: https://amp.lasexta.com/noticias/nacional/horrach-rescata-doctrina-botin-pedir-sobreseimiento-causa-infanta_20141209572593ea6584a81fd8839453.html (дата обращения: 04.08.2025).
 10. Sova Center. – Доступно по: <https://www.ova-center.ru/racism-xenophobia/docs/2006/03/d7367/> (дата обращения: 04.08.2025).

© Пильщикова Оксана Александровна (pilshikova@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОДА» В РОМАНЕ А. ВЕРГЕЗЕ «ЗАВЕТ ВОДЫ»

SYMBOLIC INTERPRETATION OF THE CONCEPT "WATER" IN A. VERGESE'S NOVEL "THE COVENANT OF WATER"

E. Plotnikova
M. Pirogova
D. Valeeva
M. Landage

Summary: The article is devoted to a comprehensive analysis of the concept of "water" as a structuring element in Abraham Vergese's novel "The Covenant of Water" (2023). The purpose of the study is to identify and interpret the multi-level semantics of water, its role in shaping the plot (illness), developing key themes (heredity, trauma, medicine, nature, faith, and science), and the symbolic system of the work. The research methodology is based on the principles of conceptual and symbolic analysis of a literary text, using elements of thematic and historical-cultural approaches. The results demonstrate that the concept of "water" in the novel is not just an element of description, but a dynamic, polysemantic concept and symbol that encapsulates the evolution of the entire narrative from the embodiment of a fatal curse to the bearer of liberating knowledge and the "covenant" of resilience. The analysis confirms the central role of water in organizing the novel's fictional world and revealing its main ideological content: the triumph of scientific knowledge and human resilience over tribal beliefs about ignorance and fatal illness.

Keywords: Abraham Vergese, The Covenant of Water, the concept of water, the symbol of water, literary symbolism, medical narrative, family saga, Indian literature, and postcolonial literature.

Плотникова Екатерина Андреевна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Марийский государственный университет»
kati_miracle@mail.ru

Пирогова Мария Николаевна

кандидат филологических наук, директор, учитель, МАОУ
«Гимназия № 26 имени Андре Мальро»;
доцент, ФГБОУ ВО «Марийский государственный
университет»
aspirant24@rambler.ru

Валеева Диана Булатовна

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
agapeyh28@gmail.com

Ландаге Маниш Савлерам

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
manishlandage39@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена комплексному анализу концепта «вода» как структурообразующего элемента романа Авраама Вергезе «Завет воды» (2023). Цель исследования заключается в выявлении и интерпретации многоуровневой семантики воды, ее роли в формировании сюжета (недуг), развитии ключевых тем (наследственность, травма, медицина, природа, вера и наука) и символической системе произведения. Методология исследования основана на принципах концептуального и символического анализа художественного текста с использованием элементов тематического и историко-культурного подходов. Полученные результаты демонстрируют, что концепт «вода» в романе – это не просто элемент описания, а динамичный, полисемантический концепт и символ, заключающий в себе эволюцию всего нарратива от воплощения фатального проклятия к носителю освобождающего знания и «завета» стойкости. Анализ подтверждает центральную роль воды в организации художественного мира романа и раскрытии его основного идейного содержания – победы научного знания и человеческой стойкости над племенными устоями о неведении и роковом недуге.

Ключевые слова: Авраам Вергезе, «Завет воды», концепт «вода», символ воды, литературная символика, медицинский нарратив, семейная сага, литература Индии, постколониальная литература.

Введение

Абрахам Вергезе родился в христианской семье учителей-индийцев, выходцев из Кералы, живших в Эфиопии. Когда в стране начались войны, семья эмигрировала в США. Вергезе получил образование в Мадрасском Медицинском Колледже, там же закончил интернатуру и вернулся в США, где много работал с пациентами во время первой эпидемии СПИДа.

Он признан и востребован в профессиональной сфере. В 2011 году был избран членом Института медицины. В 2014 году получил 19-ю ежегодную премию Хайнца в

области искусства и гуманитарных наук. В 2015 году президент США Барак Обама вручил ему Национальную медаль гуманитарных наук. В 2023 году был удостоен стипендии Гугенхайма. Получил шесть почетных докторских степеней [7].

Роман Авраама Вергезе «Завет воды» (The Covenant of Water, 2023), стремительно завоевавший статус международного бестселлера и признание критики (включая выбор книжного клуба Опры Уинфри) [6], представляет собой масштабное повествование восьми десятилетий истории Индии (1900–1977) через судьбы трех поколений семьи из штата Керала. Роман органично сочетает

в себе жанры семейной саги, исторической хроники, медицинского детектива и философского исследования, опираясь на личный опыт автора. Уникальность данного произведения определяется не только его повествовательным размахом, но и глубокой, органично вплетенной символикой, центром которой неизменно выступает концепт воды. Как отмечается в критических отзывах, вода в романе – не просто элемент природы, это символ жизни и очищения, одновременно и кроткого течения, и разрушительной силы, пронизывающий все уровни текста.

Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, концепт воды в «Завете воды» является не просто значимым образом, а ключевым структурообразующим элементом сюжета, воплощенным в мистическом «недуге воды», преследующем семью и записанном поколениями в Водяном дереве. Во-вторых, будучи врачом по профессии (известным инфекционистом, членом Института медицины, обладателем Национальной медали гуманитарных наук [7]), Вергезе имплицитно передает собственные медицинские знания для логичной трансформации мистического недуга в научно объяснимый феномен в ходе повествования, что также придает концепту воды уникальную динамику и эпистемологическую глубину. В-третьих, ландшафт Кералы, южноиндийского «водного» штата, омываемого Аравийским морем и знаменитого огромной сетью заводей, делает воду неотъемлемой частью культурного и природного контекста, необходимого для правильного декодирования имплицитных смыслов автора. Таким образом, анализ концепта воды позволяет исследовать ключевые темы романа: бремя и разгадку наследственной травмы, столкновение суеверий и научного подхода, роль медицины как инструмента освобождения, неразрывную связь человека и природной среды, формирование семейной идентичности перед лицом рока.

Целью данной работы является проведение комплексной концептуально-символической интерпретации образа воды в романе А. Вергезе «Завет воды». Для достижения данной цели ставятся следующие задачи:

1. выявить и проанализировать основные уровни функционирования концепта «вода» (сюжетообразующий, природно-культурный, медицинский);
2. декодировать многослойную символику воды и проследить ее эволюцию на протяжении повествования;
3. исследовать взаимосвязь концепта и символа воды с центральными темами романа;
4. проанализировать смысловую трансформацию концепта, отраженную в названии романа – от «Недуга» воды к «Завету Воды».

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составляют

принципы концептуального анализа (выявление и описание системообразующего концепта), символического анализа (декодирование значений и функций символа), тематического анализа (исследование связи символа с доминантными темами) и нарратологического анализа (изучение роли концепта в развитии сюжета и характеров). При необходимости привлекается контекстуальный анализ (особенности Кералы, история медицины). Теоретической базой служит текст романа и литературный обзор отечественных и иностранных авторов [1-7, 8].

Основным методом исследования является концептуальный анализ с целью выявления, описания и интерпретации концепта «вода». Анализ проводится по следующим уровням:

1. «Недуг» воды как сюжетообразующий концепт: Исследуется его введение (через судьбу Большой Аммачи), функционирование как фатальной силы, влияющей на психологию и поступки персонажей на протяжении поколений, его роль в создании напряжения и тайны.
2. Вода как природно-культурный феномен Кералы: Анализируется описание воды (реки, дожди, море, заводы) как неотъемлемой части ландшафта, источника жизни, основы хозяйства и ритуальных практик (христианских и индуистских), фактора, формирующего региональную идентичность.
3. Вода как медицинский концепт: Рассматривается вода как триггер специфических событий (утопления, связанные с наследственной болезнью), как объект и инструмент медицинской практики (Дигби Кэриш, Мариамма), как метафора болезненных процессов и потока жизни.

Результаты

В результате проведенного анализа романа «Завет воды» концепт «вода» интерпретируется в качестве фундаментального, контекстуально динамически развивающегося элемента, пронизывающего все уровни произведения – от сюжетообразующего до символично-философского, демонстрируя его многоуровневость, полисемантическую и ключевую роль в организации художественного пространства романа.

Во-первых, вода «входит» в повествование с первых страниц как воплощение фатальной силы. Недуг – таинственный рок семьи, предопределяющий смерть по крайней мере одного члена каждого поколения от утопления, зачастую в ничтожном количестве воды. Этот концепт определяет атмосферу тревоги, формирует психологию персонажей (страх Большой Аммачи за близких, чувство обреченности), служит движущей силой дальнейшей интриги. Его необъяснимость, приписываемая мистическим или кармическим причинам, создает напряжение, которое разрешается в финале. Вода здесь –

не просто среда. Это полноценный персонаж, активный, враждебный, неразрывно связанный с идентичностью семьи. «– Верно, – тихо соглашается она. – Крест над водой. Знак, что они погибли, утонув.» [8].

Вода предстает как неотъемлемая, амбивалентная основа жизни в Керале. Детальные описания рек (Мейнъяр), муссонных дождей, Аравийского моря, сети заводов создают образ насыщенного природного ландшафта, в котором вода – уже источник жизни и плодородия, основа хозяйства (рыболовство, транспортировка), элемент повседневного быта и сакральных практик (омовения в индуистских ритуалах, христианское крещение). Этот уровень концепта подчеркивает глубокую, но двойственную связь человека и природной среды: вода может быть источником жизни, но ее стихийная мощь также несет разрушение. Примечательно, что культурные коды восприятия воды в качестве сакрального элемента взаимодействуют, а иногда и конфликтуют с ее восприятием как источника недуга.

Третий уровень концепта раскрывается через медицинскую линию, связанную с Дигби Кэришем и, главным образом, Мариаммой. Вода выступает здесь в нескольких ипостасях:

1. Конкретный триггер
2. Объект научного исследования
3. Метафора

На семантическом уровне символика воды в романе отличается исключительной богатством и диалектичностью, ее значения контекстуально обусловлены и часто противоречивы.

Так, идиллические описания речной жизни, плодородия Кералы контрастируют с описанием сцен «утоплений» – от трагедии в семье мужа Большой Аммачи до гибели близких Мариаммы. Вода здесь предстает как универсальная сила, несущая и творение, и разрушение, воплощение цикличности бытия. Эта оппозиция изначально доминирует в восприятии персонажей.

«Недуг Воды» добавляет значение неотвратимой судьбы и рока, требующего принятия неизбежной смерти. В этом же контексте происходит некоторый катарсис, кардинально меняющий суть повествования, но с сохранением ключевых ориентиров. Вода материализует связь поколений, обрекающую семью на повторяющуюся трагедию: «Как жестоко, как чудовищно несправедливо, что ДжоДжо погиб от той самой стихии, которой он всеми силами старался избежать» [8].

Тем не менее, с развитием сюжета и медицинского расследования Мариаммы акцент неизбежной трагедии смещается на научно обусловленную генетическую особенность членов одной семьи, переходя от мистиче-

ского фатума к научно объяснимой закономерности. На протяжении большей части романа вода символизирует тайну, причину родового недуга. Однако по мере продвижения Мариаммы в ее исследовании вода становится символом самого процесса познания и его результата.

Традиционные ритуальные значения воды в духовных и религиозных практиках (омовение, крещение) также присутствуют в романе, символизируя духовное очищение персонажей и раскрывается в финале романа как момент очищения и освобождения от груза векового страха и суеверия. Вода, как источник и триггер страдания, опосредованно становится и символом освобождения через ее понимание.

Вода объединяет семью общей трагедией, формируя глубокую, хотя и травматичную связь. Она же может символизировать разлуку и преграду (море, разделяющее Индию и Шотландию Дигби). Разгадка «недуга» Мариаммой создает новую связь – между прошлым и настоящим, между поколениями через передаваемое знание, между наукой (генетикой) и конкретной человеческой судьбой. Вода оказывается тем элементом, который и разъединял (смертями), и вновь связывает (общим знанием и освобождением).

Концепт и символ воды также выступают универсальным связующим звеном для центральных тем романа.

В сюжете романа вода является материальным носителем концепта «проклятия», объединяющего в себе генетическую предрасположенность (наследственное заболевание) и эмоционально-психологическую травму, передающуюся через поколения (страх, чувство обреченности). Исследование воды как триггера становится ключом к разгадке биологического аспекта наследственности, в то время как сам символ воды воплощает тяжесть наследуемой травмы.

В то же время вода – ключевой предмет некоего спора между мистическим объяснением и научной рациональностью. Медицинское знание, персонифицированное в Дигби и особенно в Мариамме, использует воду не как мистический символ, а как конкретный физиологический фактор для постановки диагноза, что, опять же, раскрывает уникальный потенциал автора как практикующего медика, умело имплицитно использующего свои научные труды в литературное произведение. Таким образом, триумф Мариаммы – это триумф научного метода, демифологизирующего вековое суеверие. Вода из объекта страха превращается в объект изучения и контроля.

Описательный образ жизни в Керале неразрывно связан с водной стихией. Как было отмечено ранее, вода – это не фон, а активный участник жизни и судеб людей. Вопрос жизни и смерти заключается не только в зависи-

мости от воды, но и в столкновении с ее непредсказуемой, неконтролируемой силой.

Общая история, сфокусированная вокруг воды и «недуга», является стержнем коллективной идентичности семьи. Это наследие – бремя страха, но и источник сплочения. Разгадка тайны меняет эту идентичность: «недуг» снимается, но наследием становится само знание – о болезни, о прошлом, о силе семьи. В нашей интерпретации «Завет Воды» – это завет помнить, понимать и использовать знание для защиты будущих поколений.

Финал романа и его название являются ключом к пониманию эволюции концепта воды.

Мистический «Недуг Воды» трансформируется в «Завет». «Завет» (от англ. covenant) в данном контексте означает не только договор, но и *завещание, наследие*. Если «недуг» было наследием страха и смерти, то «завет» – это наследие *стойкости* (показанной Мариаммой и другими поколениями перед лицом трагедий), *любви* (связывающей семью несмотря ни на что) и, главное, *знания*. Знание о болезни, добытое Мариаммой, – это завещание будущим поколениям, инструмент освобождения от страха и предотвращения трагедий.

Таким образом вода, бывшая носителем недуг, становится носителем нового завета. Теперь это среда, в которой зародилась трагедия, но она же – символ потока жизни, времени, через которое передается наследие. Название романа фиксирует эту трансформацию: «Завет Воды» – это не завет о воде, а завет, носимый водой.

В финале романа у героев и автора все еще остается горечь за прошлые неоправданные жертвы, но она сменяется с освобождением от неопределенности и надеждой. Мариамма, наследница, воплощает эту надежду на будущее, свободное от тени необъяснимого рока.

Обсуждение

В результате проведенного анализа было выявлено, что концепт «вода» в романе Авраама Вергезе «Завет воды» выполняет уникальную структурообразующую и смыслопорождающую функцию, выходящую далеко за рамки традиционной природной символики. Вода предстает здесь как полисемантический узел, стягивающий водоедино сюжетные линии, тематические комплексы, характеры и философскую рефлексию произведения.

Центральным событием романа является трансформация восприятия воды, напрямую связанная с триумфом научного познания. Начальная установка – вода как суть непостижимого, мистического «недуга» – отражает архаическое, суеверное сознание, характерное для части общества, особенно перед лицом необъяснимых

трагедий. Путь к разгадке, пройденный Мариаммой, – это определенная эволюция от суеверия к науке, от страха перед роком к пониманию естественных причин, благодаря которым можно избежать дальнейших ошибок. Эта трансформация (вода-недуг, вода-триггер болезни, вода-ключ к разгадке, вода-носитель знания/завета) становится мощной метафорой прогресса человеческого разума, его способности освещать тьму неведения и брать на себя ответственность за свою судьбу. Медицинское знание выступает здесь не просто как профессия, а как инструмент экзистенциального освобождения и демифологизации мира. Опыт Вергезе как врача, его погруженность в мир медицины и страданий (особенно во время эпидемии СПИДа, также окруженного страхом неизвестного и стигмой), несомненно, питает эту линию, придавая ей убедительность и глубину. Медицина у Вергезе – это гуманитарная практика, направленная не только на лечение тела, но и на исцеление духа через познание истины.

Синтез медицины и литературы, являющийся визитной карточкой Вергезе, достигает в «Завете воды» особой выразительности именно через концепт воды. Если в другом произведении автора – романе «Рассечение Стоуна» – фокус был на теле, анатомии, физической травме и хирургии как искусстве, то здесь доминирует стихия, генетика, невидимая наследственная связь и неврология. Вода становится тем «материалом», который позволяет писателю-врачу и врачу-писателю показать, как научное знание способно переписать семейную мифологию, заменив фатализм на возможность контроля и управления своей судьбой. Этот синтез не сводится к популяризации науки, но поднимает глубокие философские вопросы о природе человеческого страдания, соотношении случайности и закономерности, свободы и предопределения.

Семантика названия «Завет воды»: само название суть не произвольная поэтическая метафора, а точная формула, фиксирующая итог семантической эволюции концепта. «Завет» – это наследие, оставленное семьей после столкновения с «водой» в ее различных ипостасях. Это наследие включает в себя стойкость и любовь (умение жить и любить вопреки ударам судьбы, воплощенное прежде всего в Большой Аммачи), преданность поиску истины (научный подвиг Мариаммы, продолжившей в какой-то мере путь Дигби Кэриша), само знание о недуге (как драгоценность и инструмент защиты будущего). Знание становится новым «заветом», передаваемым через поколения взамен недуга.

Вода является носителем этого завета, как в начале сюжета была носителем недуга. Финал романа – это не отрицание власти воды, а лишь утверждение возможности человека понять ее законы и, обретя знание, заключить с ней новый «договор», основанный не на страхе, а

на понимании и ответственности: «Когда редактор твоего отца написал статью, разъясняющую тайну Недуга, про вскрытие и прочее... она об этом только и думала. Огорчалась, что знание пришло так поздно – для Филиппа и для Нинана» [8].

Результаты исследования раскрывают уникальную роль концепта воды как архитектурного принципа этой саги. Вода связывает поколения (от Большой Аммачи до Мариаммы), географические пространства (Керала, Шотландия, где начинается путь Дигби), сюжетные линии (семейную хронику, медицинский детектив, любовные истории), темы (наследственность, травма, наука, вера, природа). Она обеспечивает единство масштабного повествования, делая его не просто последовательностью событий, а целостным художественным миром, организованным вокруг центрального символа-концепта. Критики справедливо отмечают, что роман создает «магическое пространство», погружающее читателя; во многом это достигается именно через всепроникающую, многозначную стихию воды.

Данное исследование имеет дальнейший теоретический и практический потенциал. Углубленный анализ концепта воды оставляет за рамками детальное рассмотрение других важных аспектов романа: тонкостей социальных и политических трансформаций Индии XX века (борьба за независимость, рост коммунизма в Керале), нюансов религиозного взаимодействия (сирийское христианство и индуизм) вне их связи с водой, полного развития некоторых второстепенных персонажей.

Заключение

Проведенная концептуально-символическая интерпретация романа Авраама Вергезе «Завет воды» демонстрирует, что концепт «вода» является не просто значимым образом, но фундаментальным структурообразующим и смыслопорождающим элементом про-

изведения. Вода функционирует на трех взаимосвязанных уровнях: как сюжетообразующий концепт («Недуг Воды»), как природно-культурный феномен, определяющий жизнь Кералы, и как ключевой объект медицинского познания. Ее символика исключительно богата и диалектична, охватывая оппозиции жизни и смерти, судьбы и свободы, неведения и знания, связи и разрыва, загрязнения и очищения.

Динамика развития концепта и символа воды отражает центральную идейную коллизию романа: трансформацию восприятия необъяснимого рока («недуга») через призму научного разума в понятную, хотя и трагичную, биологическую закономерность. Эволюция воды от воплощения фатального недуга к носителю освобождающего знания и «завета» стойкости – это путь от мистического страха к рациональному пониманию и принятию ответственности. Медицинское знание, персонифицированное в образе Мариаммы, выступает инструментом этой трансформации, демифологизируя суеверие и открывая путь к катарсису и надежде. Название романа «Завет воды» фиксирует этот итог: вода становится носителем не недуга, а завета – наследия стойкости, любви и, главное, знания, передаваемого будущим поколениям как инструмент защиты и освобождения.

Таким образом, концепт воды в романе Вергезе предстает как мощная художественная и философская категория, интегрирующая эпическое повествование, глубокую психологическую проработку, убедительный медицинский реализм и поэтическое описание Индии. «Завет воды» утверждает силу человеческого разума перед лицом неведения и силу человеческого духа перед лицом судьбы, делая воду не только стихией, но и символом этого трудного, но освобождающего пути познания и примирения. Исследование подтверждает статус романа как значимого явления современной литературы, мастерски синтезирующего художественное мастерство, научную глубину и гуманистический пафос.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ставитская М. Семь причин прочитать новый роман «Завет воды» // Livelib.ru. 2023. URL: <https://www.livelib.ru/news/post/140845-7-prichin-prochitat-novyy-roman-zavet-vody?ysclid=m8rh3tu9a9544828572> (дата обращения: 06.07.2025).
2. Akins E. Abraham Verghese's 'The Covenant of Water' is an immersive novel steeped in the metaphor of water // The Seattle Times. 2023. May 5. URL: <https://www.seattletimes.com/entertainment/books/abraham-vergheses-the-covenant-of-water-is-an-immersive-novel-steeped-in-the-metaphor-of-water/> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Alpert J.S. Leprosy in Literature and Art: The Covenant of Water // The American Journal of Medicine. 2024, Vol. 137, Issue 7. pp. 559-560.
4. Francis M.R. (2025) 'The covenant of water, by Abraham Verghese: New York, Grove Press, 2023' // Journal of Urban Affairs, 2025, pp. 1–3. doi: 10.1080/07352166.2025.2511549.
5. Miko Ilona. The Covenant of Water by Abraham Verghese: A Geneticist's Review // DNA Science, 2023, August 10. URL: <https://dnascience.plos.org/2023/08/10/the-covenant-of-water-by-abraham-verghese-a-geneticists-review/> (дата обращения: 07.07.2025).
6. The Covenant of Water Companion Podcast // Oprah.com. URL: <https://www.oprah.com/sp/the-covenant-of-water-companion-podcast.html> (дата обращения: 07.07.2025).

7. Amrita Priya. The Remarkable Journey of Dr. Abraham Verghese // Global Indian, 2025, July 19. URL: <https://www.globalindian.com/ru/story/global-indian-exclusive/the-remarkable-journey-of-dr-abraham-verghese/> (дата обращения: 07.07.2025).
8. Вергезе А. Завет воды: роман / перевод с английского М. Александровой. М.: Фантом Пресс, 2024. 800 с.
9. Livelib: Рецензии на книгу Абрахама Вергезе «Завет воды» // Livelib.ru. URL: <https://www.livelib.ru/book/1009890937/reviews-zavet-vody-abraham-vergeze> (дата обращения: 06.07.2025).
10. Livelib: Рецензия на книгу Абрахама Вергезе «Завет воды» // Livelib.ru. URL: <https://www.livelib.ru/review/4774753-zavet-vody-abraham-vergeze> (дата обращения: 06.07.2025).

© Плотникова Екатерина Андреевна (kati_miracle@mail.ru), Пирогова Мария Николаевна (aspirant24@rambler.ru),
Валеева Диана Булатовна (agareyh28@gmail.com), Ландаге Маниш Савлерам (manishlandage39@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«СВОЙ» — «ЧУЖОЙ», ГОВОРЯЩИЙ — АДРЕСАТ: ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСПЕКТИВЫ В РОМАНЕ «ЭТО Я — ЭДИЧКА» ЭДУАРДА ЛИМОНОВА (НА ФОНЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕРЕВОДА)

Сабанова Олеся Дмитриевна

Аспирант, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
sabanova.o@yandex.ru

"OWN" AND "ALIEN", "THE SPEAKER" AND "THE ADDRESSEE": LINGUISTIC MEANS OF PERSPECTIVE CONSTRUCTION IN EDUARD LIMONOV'S NOVEL "IT'S ME — EDDIE" (AGAINST THE ENGLISH TRANSLATION)

O. Sabanova

Summary: The article examines the structure of subjective perspective through the prism of "own" and "alien" in E.V. Limonov's debut novel "It's me — Eddie" against the English-language interpretation by S.L. Campbell. We rely on the concept of the subjective perspective introduced by G.A. Zolotova and developed by N.K. Onipenko and A.V. Urzha, by which we mean "a system of points of view on artistic reality created by the author <...>, reflected in the characteristics of the spheres of dictum and modus in the text and serving as a basis for the formation of integral images of characters in the work". The focus of the study is the system of personal pronouns, syntactic constructions and accompanying techniques expressing the meanings of "inclusiveness"/"exclusiveness" in the context of the stated opposition. During the comparison with the translation, we discovered the ambiguity in Limonov's attribution of linguistic units to the sphere of "own" and "alien". The view of the first-person narrator is subjective and is not completely turned to the world outside: the hero tries to recognise and preserve himself in non-standard life circumstances, treats "his" world with care, allowing few people to enter it. The reader's position on this axis of value is unstable — depending on the situation, he is either "own" or "alien" to Eddie. The linguistic material presented shows that Campbell's strategy gravitates towards domestication, but several foreignizing techniques are also applied in isolated cases. It is concluded that the contrast of "own"/"alien" in the translated version is unbalanced and smoothed out. Finally, we identify the invariant characteristics of Limonov's idiosyncrasy, as manifested in "It's me — Eddie" and developed in later writings, and their correlation.

Keywords: the "own"/"alien" opposition, subject perspective, inclusiveness/exclusiveness, the observer, translation studies, Eduard Limonov's idiosyncrasy.

Аннотация: В статье рассматривается устройство субъективной перспективы сквозь призму «своего»/«чужого» в дебютном романе Э.В. Лимонова «Это я — Эдикка» на фоне англоязычной интерпретации С.Л. Кэмпбелла. Мы опираемся на понятие субъективной перспективы, введенное Г.А. Золотовой и разработанное Н.К. Онипенко и А.В. Урзой, под которым мы подразумеваем «созданную автором систему точек зрения на художественную действительность <...>, отражающуюся в характеристиках сфер диктума и модуса в тексте и служащую основой для формирования цельных образов персонажей произведения». В фокусе исследования оказывается система личных местоимений, конструкции и сопутствующие им приёмы, выражающие значения «инклюзивности»/«эксклюзивности» в контексте заявленной оппозиции. В ходе сопоставления с переводом мы обнаружили неоднозначность в отнесении Лимоновым языковых единиц к сфере «своего» и «чужого». Взгляд «я»-повествователя субъективен и до конца в мир внешний не обращён: герой пытается понять и сохранить себя в нестандартных жизненных обстоятельствах, бережно относится к «своему» миру, допуская туда немногих. Положение читателя на этой ценностной оси неустойчиво — в зависимости от ситуации он оказывается для рассказчика то «своим», то «чужим». На представленном языковом материале показано, что стратегия Кэмпбелла тяготеет в доместикизации, однако в единичных случаях применяется и ряд форенизирующих техник. Делается вывод о разбалансировке и сглаживании антитезы «своё»/«чужое» в переводной версии. В заключении определяются устойчивые черты лимоновского идиостиля, которые проявились в «Эдикке» и развились в более поздних сочинениях, и их соотношение.

Ключевые слова: оппозиция «свой»/«чужой», субъективная перспектива, «инклюзивность»/«эксклюзивность», позиция наблюдателя, переводоведение, идиостиль Эдуарда Лимонова.

Введение

Эдуард Вениаминович Лимонов (1943–2020) — русский писатель, публицист, политик, вошедший в русский литературный процесс как поэт-«смогист»

[13; 14]. Желание писать стихи Лимонов пронес через всю жизнь, хотя основной фокус был сделан им на написание прозы и публицистики.

Сегодня требует переосмысления всё наследие пи-

сателя как явление законченное и целостное. Речь также идет о пересмотре закрепившегося за Лимоновым амплуа скандалиста и эгоцентрика, о чём сам писатель отзывался так: «Толпа приемлет только скандальную сторону творчества»; «Я просто-напросто выражаю те мнения, которые вас скандализируют. Это вы скандализируемые, а не я скандальный! Я говорю свои мнения, которые потом оказываются совершенно реальными». Этот образ долгие годы последовательно конструировался в прессе и публицистике [35; 40, с. 185–186], а позже был воспринят в научных кругах [7; 30; 11].

Первые лимоновские прозаические опыты 70-х — начала 80-х годов и по сей день являются предметом обсуждения в литературной среде [36]. Однако Лимонов неоднократно подчёркивал в интервью и предисловиях к своим книгам [19], что аудитория знакома лишь с малой частью из созданного за годы писательства, отсчитывая с 1966 года.

Выход книги «Это я — Эдичка» (первое полноформатное издание — 1979 год, Index Publ.; написан в 1976 году), открывающей «Американскую» («Нью-Йоркскую») трилогию, знаменует начало нового прозаического этапа в «раннем» периоде творчества, который продлится до конца 80-х — начала 90-х годов XX века.

К прозе писатель обращается в 1975–1976 году в возрасте 33–34 лет. Оказавшись на дне жизни, где единственным другом в условиях социальной и культурной изоляции, «на высоте 16-го этажа в комнатушке-камере отеля “Винслоу” на Мэдисон-авеню в Нью-Йорке, т.е. в самом пекле, — в брюхе зверя летом 1976 г.» был телевизор, «никому неизвестный русский эмигрант Э. Савенко» пережил некое «озарение, illumination», открывшее «жизнь во всей ее такой наготе абсолютно — безжалостной и бесстыдной, из которого <он> вышел очень сильным человеком <...> с невиданными силами и энергиями и <...> почти самурайским спокойствием духа». Тогда «жанр поэзии уже не вмещал» «шок от столкновения с другой культурой, с другим материком», «не мог удовлетворить <...> культурные аппетиты <Лимонова>» Условно «Эдичка» — это книга-«крик» [10], книга-«психотерапия» [40, с. 238–239]; текст о непростых обстоятельствах жизни, при которых просыпается человеческая душа. Содержание первого романа гармонирует с экспериментальностью литературных решений [41], многие из которых впоследствии определили авторский идиостиль.

Методы и материалы исследования

К анализу книги «Это я — Эдичка» Э.В. Лимонова литературоведы, историки литературы и лингвисты обращались практически с момента публикации произведения. В их работах изучался интертекст (А.Ф. Оропай, А.А.

Орлова); выявлялись особенности автофикционального повествования (К. Ryan-Hayes, A. Rogachevskii, А.С. Поливанов, С.А. Чередниченко); роман вписывался в историко-культурный контекст (М.Т. Маркова, И.Л. Галинская); интерпретировался образ главного персонажа с применением терминов и понятий из области теории литературы (Е.Ю. Мингалёв, А. Сьветлик) и др. После смерти писателя наблюдается значительный рост научных работ, сосредоточенных на концептуализации и систематизации лимоновского наследия [9; 22; 27], а также на анализе авторских сочинений в политическом, социологическом и философском преломлении [15; 23; 49].

В современной науке практически отсутствуют труды, посвящённые лингвистическому разбору романа Э.В. Лимонова с позиции коммуникативной грамматики и функционального синтаксиса, а также сопоставлению оригинального текста с его англоязычным переводом с учётом типологических исследований и работ по теории перевода и теории речевых актов. Отметим, что интерес к анализу подобного рода был проявлен молодыми исследователями [5; 28].

Семиотический принцип оппозитивного членения мира на «своё» и «чужое» (Э. Бенвенист, А.Б. Пеньковский, О.Т. Йокояма, О.В. Баясникова, И.В. Захаренко) становится основой системы ценностей романа «Это я — Эдичка», в рамках которой проявляются устойчивые особенности авторского идиостиля (в понимании В.В. Виноградова, О.Г. Ревзиной). В соответствии с этим критерием выстраивается субъектная перспектива анализируемого текста в диегесисе и экзегесисе [36] [29, с. 126]. Под субъектной перспективой текста мы имеем в виду «созданную автором систему точек зрения на художественную действительность <...>, отражающуюся в характеристиках сфер диктума и модуса в тексте и служащую основой для формирования цельных образов персонажей произведения» [35, с. 160]. В контексте заявленной ключевой оппозиции предметом исследования стал комплекс языковых средств, воплощающих систему точек зрения в произведении Э.В. Лимонова и его единственной англоязычной интерпретации С.Л. Кэмпбелла (1983), которая ранее не оказывалась в фокусе лингвистических исследований.

Термины «форенизация» и «доместикация», описанные в [38] с опорой на труды Л. Венути, стали для нас опорными при описании переводческой стратегии. Доместицирующий перевод — это «культурная адаптация», «этноцентрический подход, при котором текст оригинала зачастую сокращается, акцент делается на культурных ценностях языка перевода, а “автор приближается к читателю”». Форенизирующий перевод предполагает постановку «акцента <...> на сохранении иностранных языковых и культурных ценностей, при этом “читатель приближается к автору”». Форенизация

и доместикация в понимании авторов статьи напрямую связаны с ценностной оппозицией «своё»/ «чужое». Так, «в широком смысле, доместикация подразумевает “прозрачный”, лёгкий для понимания стиль, благодаря которому иностранный текст предстаёт перед читателем менее странным», в то время как форенизация — техника «очуждающая» [38, с. 204], то есть текст, если продолжим параллель, становится более странным.

Актуальность данной работы состоит в малой степени изученности языковой стороны романа Э.В. Лимонова «Это я — Эдичка» и его англоязычном переводе; в отсутствии опыта сопоставления неповторимых черт авторского стиля оригинала с его англоязычной интерпретацией. Несмотря на то, что хронотоп романа полностью воплощает в себе самые типичные черты американской действительности 70–80-х годов XX века, а в языковую канву текста нередко встраиваются англоязычные калькирования, была предпринята всего одна попытка перевести роман «Это я — Эдичка» на английский язык.

При жизни Лимонов «издал себя максимально» [6], опубликовав то, что действительно посчитал нужным. Тем не менее выверенный кодифицированный корпус лимоновских сочинений отсутствует. В условиях растущего интереса к их переизданию требуются глубокие текстологические разработки.

Текст оригинала цитируется по первому прижизненному изданию [21], которое в большинстве более поздних версий обнаруживает графические разночтения. При цитировании других текстов писателя предпочтение отдаётся первому прижизненному русскоязычному печатному изданию. Мы также обращаемся к ресурсу [17], содержащему перепечатанную, соответствующую выпуску 1979 года версию книги и перевод «Эдички» на английский язык. К исследованию не привлекаются материалы [18], поскольку в вопросах атрибуции произведений невозможно опираться на цифровой источник вне полноценного доступа к верифицированным рукописям.

Поставленное ограничение относительно выбора материала обусловлено также редакторской этикой Лимонова: (1) он писал быстро, почти ежедневно; (2) по-журналистски выносил на бумагу почти готовое сочинение, перед публикацией внося в него минимальные правки; (3) ратовал за тождество набранного на гранках текста собственной рукописи. Большинство поздних книг представлено в авторской орфографии и пунктуации. Любое вмешательство со стороны издательства в авторский текст было для Лимонова недопустимым. При переизданиях автор никогда не дополнял и не исправлял исходники. В прижизненных и посмертных публикациях издатели могли придерживаться иных регламентов, в результате которых уникальные черты авторского стиля нивелируются, а атрибуция текстов затрудняется.

Местоимения, конструкции со значением «инклюзивности»/ «эксклюзивности» и сопутствующие им языковые приемы как средства реализации оппозиции «свой»/ «чужой»

Там же [29, с. 126] мы говорим о неустойчивом положении экзегетического читателя на оси «свой»/ «чужой», в то время как исконный жанр исповеди, чертами которого отмечен роман «Это я — Эдичка», подразумевает «своего» эмпатичного слушателя. Проблему соотношения сторон, участвующих в коммуникации, рассматривала Н.Д. Арутюнова, определившая, что говорящий сам формирует представление о том, кому он направляет сообщение [2, с. 356–367]. Именно поэтому в тексте Лимонова возможным оказывается отнесение адресата (читателя) как к сфере «своего», так и к сфере «чужого».

Поиск собственного «я» обусловлен у Лимонова желанием бесстрашно идти «своей» дорогой в «чужом» мире. Этот мотив становится сквозным в ранних американских текстах. Чтобы не засомневаться, необходимо обратиться внутрь, вернуться к самому себе, что и делает Эдичка, сидя у церкви Святого Варфоломея и наблюдая за спящими американцами (см. пример № 1.0):

1.0
<p>Что-то с нами со всеми произошло. И я юноша 30 лет. Что же с нами такое? Тут я зачем-то механически присоединил себя к ним. Хорошенькое «мы». Они — полезные члены общества. <...> // А я сижу здесь, мог бы лежать в номере отеля день-деньской, только что физическая конструкция моего организма к лежанию не подходит. Водку мог бы пить и ругаться мог бы вслух. А они как-то все запланированы.</p>

Эдичка Лимонов не является и никогда не был «запланированным» типом человека. Он ценит в жизни возможность выбирать, проявлять инициативу, поэтому даже мысленное «механическое присоединение себя к ним» вызывает у него отторжение [29, с. 126]. В диминутивном атрибуте «хорошенькое», выдвинутом в препозицию к личному местоимению с инклюзивной семантикой «мы», чувствуется ирония. Подобная конструкция по морфологическим причинам для русского языка ненормативна и нацелена на выделение субъекта. Герой-Лимонов облакает свои мысли в форму диалогизированного монолога, поэтому одним из адресатов сообщения становится, и он сам. В таком остраняющем контексте формы личных местоимений 2 л. мн. ч. вполне возможны: «Что-то с нами со всеми произошло. И я юноша 30 лет. Что же с нами такое?»

Второй раз «мы» появляется через абзац в совершенно ином значении: «А такие люди, как я, мы, конечно, не подарок, но здесь так же редки, как и в России». Герой-Лимонов причисляет себя к другому типу «мы» [28, с. 58–59], но четко это «мы», как и себя, в этом пассаже ещё не определяет — это произойдет лишь в третьем

романе трилогии «История его слуги» («Вагриус», 1998 с. 683–684). В непосредственном окружении Эдички таких людей, как он, сейчас нет, но герой чувствует, что они существуют. Гораздо позже Лимонов будет вычленять редкие типы людей осознанно, причём человеческие судьбы будут объединяться автором вопреки пространственным и даже временным ограничениям.

Пассаж вбирает в себя особенности синтаксиса разговорной речи с ее линейностью, когда говорящий не может исправить уже сказанное. Некоторые части высказывания вводятся внахлест благодаря череде уточняющих конструкций (здесь — сравнительных оборотов). Создаётся эффект оговорки-уточнения, как будто мысль до конца не отточена и спонтанно рождается на глазах читателя. Положение «мы» оказывается ещё более неустойчивым, так как дискурсивное слово с персуазивной семантикой «конечно», помогающее повествователю продвигать нарратив, отнесено одновременно и к личному местоимению, и к составному именному сказуемому «не подарок».

Наконец, лимоновское «мы» можно классифицировать не столько как «мы»-включение, сколько как «мы»-приглашение примкнуть в ряды «своих» и разделить лимоновские ценности. Для Лимонова страшно то «мы», в создании которого он не участвует, — в нём есть опасность потерять себя. Проблема создания личного внутреннего пространства, куда герой-Лимонов допускает лишь избранных, а в какие-то уголки души — совсем никого, проходит в романе «Это я — Эдичка» подспудно и до конца в афористичной форме пока что не артикулируется. Зрелый Лимонов, судя по его коммуникативной тактике, никогда не позволял своим собеседникам преступать эту личную границу, помнил о сказанном, а недоверную информацию открыто опровергал.

В 10 главе «Леопольд Сенгор и Бэнжамэн», откуда взят фрагмент, пересекаются все ключевые сюжетные линии романа. Рассудительный тон этой части сдерживает общую эмоциональность книги, так что читателю становятся доступны относительно спокойные объяснения поступков героя, его идей и бытовых привычек, важных для расстановки смысловых акцентов. Событийная составляющая этого фрагмента текста также ослаблена, так что англоязычный переводчик опускает его, видя в Лимонове, вероятно, более эксцентричного персонажа-авантюриста.

Несомненно, Эдичка — настоящей поэт, человек, пропускающий каждую эмоцию через себя. Его эгоцентризм — это способ познания мира изнутри, на собственном опыте, а его выпады, как комментировал сам автор, — «бравата». За ней кроется тот, кто не смог подчинить себе чуждую американскую реальность и стать полноправным членом этого нового общества, потому

что в другой стране ты всегда окажешься «чужим».

1.1	1.1
Ну я был поэт, поэт я был, раз уж вам хочется знать кто, неофициальный поэт был, подпольный, было да сплыло, а теперь я один из ваших, я подонок, я тот, кого вы кормите щами, кого вы поите дешёвым и дрянным калифорнийским вином — 3.59 галлоновая бутылка, а я всё равно вас презираю. Не всех, но многих. За то, что живёте вы скушно, продали себя в рабство службе, за ваши вульгарные клетчатые штаны, за то, что вы делаете деньги и никогда не видели света. Дерьмо!	Well, I was a poet, if you must know, a poet was I, an unofficial, underground poet. That's over forever, and now I am one of yours, I am scum, I'm the one to whom you feed shchi and rotten cheap California wine — \$3.59 a gallon — and yet I scorn you. Not all of you, but many. Because you lead dull lives, sell yourselves into the slavery of work, because of your vulgar plaid pants, because you make money and have never seen the world. You're shit!

В примере 1.1. Эдичка против своей воли вливается в «чужой» мир. Герой явно гордится своим статусом, что выдаёт (1) троекратный повтор лексемы «поэт» в начале фрагмента; (2) использование стилистически более высокой, ритмизованной под ямб конструкции с именительным приглагольным вместо творительного приглагольного (ср. «я был поэт, поэт я был» и «я был поэтом, поэтом я был»); (3) хиазма «я был поэт, поэт я был» в сопровождении эмфатически инверсированных частей составного именного сказуемого (ср. «неофициальный поэт был, подпольный» и «<я> был неофициальный, подпольный поэт»), которые частично переданы в переводе (I was a poet, if you must know, a poet was I, an unofficial, underground poet).

Насильственное превращение из «неофициального, подпольного поэта» в «американского подонка» на языковом уровне сопровождается переходом субъекта в объект. Номинативное «я» Эдички смещается в аккузатив («я тот, кого вы»), в то время как статичный в первой части высказывания («раз уж вам хочется знать» — состояние) образ «чужих» становится действующим субъектом во второй. Автор ставит на этом акцент за счёт повтора формы личного местоимения 2 л. мн. ч. «вы». Теперь «они» совершают действия над главным героем: «...я тот, кого вы кормите щами, кого вы поите дешёвым <...> вином». И все же Эдичка, несмотря ни на что, не поддаётся оказанному со стороны давлению. Главное оружие в этой борьбе — презрение, возвращающее героя к самообладанию.

По мнению персонажа, представители американского общества заслуживают презрения потому, что они «никогда не видели света». В оригинале автор играет со значением слова «свет». Во-первых, оно синонимично фразе «не видели мира», что обличает узость мировоззрения средних американцев, сконцентрированных на собственной культуре, не интересующихся остальным

миром. Во-вторых, слово «свет» вступает в противопоставление с приземленностью, отсутствием у умозрительных оппонентов духовных прозрений. В переводе «свет» трактуется как «мир», что умаляет масштабы неприязни и, как следствие, нивелирует динамику конкретных действий «чужих» на фоне активного возмущения героя-Лимонова.

Свою тираду герой заканчивает риторическим восклицанием: «Дерьмо!» Оригинальную реплику можно отнести к ситуации, в которой оказался герой, в целом как выражение предельного эмоционального накала. В переводе эксплицируется форма личного местоимения 2 л. ед. ч. you, которая заполняет в оригинальном тексте позицию подлежащего при составном именном сказуемом. Фраза обретает прямого адресата — «чужих», тех, кто «продал себя службе», «делает деньги» и «живёт скушно», что для Лимонова является антиценностью, отмеченной графически и интонационно. Обратный перевод на русский язык выглядит так: You're shit! 'Вы дерьмо!' В оригинале Лимонов лишь косвенно связывает свою экспрессивную речь с конкретными лицами — пока что он так или иначе является частью этой американской действительности. В переводе «местоимение you <...> всё же сохраняет в случаях такого употребления момент личный, субъективный, поскольку имеется в виду обращение к любому воображаемому собеседнику» [37, с. 30]. Можно лишь предположить, что таким образом герой даёт оценку всему происходящему, обвиняет мироустройство, о чём в одном из своих монологов признается: «Я закономерно выводил свою любовь к мировой революции из своей личной трагедии — трагедии, в которой были замешаны обе страны — и СССР и Америка, в которой виновата была цивилизация» [21, с. 99].

Кэмпбелл сужает глобальный взгляд героя, относя оценочный финал лишь к представителям американского общества. Вслед за изменениями, вносимыми в оригинальный текст переводчиком на грамматическом уровне, «крик души» героя-Лимонова прочитывается по-английски более буквально, а противостояние «своего» и «чужого» ощущается скорее на сюжетном и предметно-образном уровне.

1.2	1.2
Но это — простые люди, власти, закон, я-то был поэт, и я упивался «Александрийскими песнями» и другими стихами Михаила Кузмина...	But that is the attitude of ordinary people, the authorities, the law. I was a poet, and I had been intoxicated by Mikhail Kuzmin's "Alexandrian Songs" and other poems...

В отрывке 1.2 четко прослеживается антитеза «своего» и «чужого»: по одну сторону находятся «простые люди, власти, закон», по другую — я - поэт. Кэмпбелл придерживается тенденции ослабления оппозиции, делая ключевые слова, связанные с миром «чужих», зави-

симыми, сдвигая их в область косвенного дополнения (But that is the attitude of ordinary people, the authorities, the law 'Но это отношение простых людей, властей, закона'). В русскоязычном тексте противопоставление «я»/«они» ощущается более остро за счёт синтаксического параллелизма, чего лишён переводной текст.

1.3	1.3
Я вам не нравлюсь? Вы не хотите платить? Это ещё очень мало — 278 долларов в месяц. Не хотите платить. А на *** Вы меня вызвали, выманили сюда из России, вместе с толпой евреев? Предъявляйте претензии к вашей пропаганде, она у вас слишком сильная. Это она, а не я опустошает ваши карманы.	You don't like me? You don't want to pay? It's precious little — \$ 278 a month. You don't want to pay. Then why the **** did you invite me, entice me here from Russia, along with a horde of Jews? Present your complaints to your own propaganda, it's too effective. That's what's emptying your pockets, not I.

Инвективный пассаж 1.3 открывается провокационным вопросом и демонстрирует взаимодействие нескольких разных приёмов: You don't like me? 'Я вам не нравлюсь?' В первых двух предложениях оригинала наблюдается перегруппировка местоимений, в результате которой фокус эмпатии смещается из сферы говорящего в сферу адресата, то есть акценты смещаются со «своего» на «чужое». Формально это сопровождается сменой в русском тексте формы местоимения 1 л. ед. ч. в позиции подлежащего (1 предложение) формой 2 л. мн. ч. (2 предложение). В авторском варианте ощущается привязка к субъекту и его точке зрения — взгляд «я»-повествователя как наблюдателя не направлен до конца на описание внешнего мира.

Оригинальная риторика не учитывается переводом. Отложительный глагол «нравиться» в русском языке, обозначающий эмоции, по мнению [16], «стоит в русском языке особняком»: он «имеет субъект-Стимул (вызывающий эмоцию), а не Экспериенсер (испытывающий эмоцию)». Английский глагол like, по свидетельству [31, с. 204], «обладает значением to regard with pleasure or fondness; have good feelings about (LDELС, 763), вследствие чего конструкция категоризирует ситуацию "склонности (inclination) субъекта к выполнению какого-либо действия"». В контексте You don't like me? речь идет о потенциальном отсутствии расположенности you (экспериенсера, испытывающего эмоцию) к me (объекту, на которого направлена отрицательная эмоция). Итак, русскоязычный глагол «нравиться» и англоязычный глагол like (в указанном значении) имеют разную семантику, так что грамматическая реализация актантажной структуры у этих единиц тоже разная. Поиск эквивалента, даже похожей по семантическим и грамматическим свойствам идиомы, представляется для переводчика непростой задачей.

В фокусе эмпатии у Кэмпбелла оказывается «чужое» ввиду повтора формы личного местоимения 2 л. мн. ч.

you в начале вопроса (1–2 предложения), а вот заглавное оформление местоимения you, называющее «чужого» и передающее эмоциональный градус высказывания, не передано (ср. «А на *** Вы меня вызвали» и Then why the *** did you invite me). Возможно, потому, что в английском языке форма You, которая сохранилась, например, в испанском (Usted) или в немецком (Sie) языке, считается архаичной и не употребляется.

В финале отрывка Кэмпбелл чувствует, что герой обращается к «чужим», и поэтому вместо определённого артикля the выбирает дополнительное эмфатическое притяжательное местоимение your, обличающее оппонентов повествующего сознания: Present your complaints to your own propaganda, it's too effective. That's what's emptying your pockets, not I! Предъявляйте претензии к вашей пропаганде, она ведь сильная. Вот что опустошает ваши карманы, не я! Эту вставку можно объяснить изъятием личного местоимения во второй части бессоюзного сложного предложения (ср. it's too effective и «она у вас слишком сильная»), тогда как в оригинале идиома «у вас» сближается по функции с притяжательной формой «ваша».

В последнем предложении перевода антитеза «свое»/«чужое» ослабляется. Связка указательного и личного местоимений «это она», употреблённая в оригинале по отношению к неодушевлённому явлению («пропаганда») с целью открытого указания на популяризирующих «велфэр» «чужих», интерпретируется переводчиком как конструкция с указательным и причинно-следственным значением (That's what's... 'Вот что...'), напоминающая скорее рассуждение, а не речевой акт обвинения. Подтекст, нацеленный на разграничение «своего»/ «чужого» и введённый посредством противительного союза «а», в англоязычной версии нивелируется. Текст перевода тяготеет к пересказу сюжета, нежели к передаче живого внутреннего монолога возмущённого «я»-персонажа.

Подобный языковой приём, как в 1.3, автор использует как для противопоставления «я»-героя умозрительным «чужим», так и для отчуждения Эдички от других персонажей романа — людей со своей судьбой (примеры 2.1–2.6).

2.1	2.1
Кончилось это дело тем, что священник всем дал свою руку, даже глупо улыбающемуся Александру дал, а мне не дал.	The service ended with the priest's offering his hand to everyone, even to the foolishly smiling Alexander, but not to me.

В отрывке 2.1 чувствуется уязвлённое самолюбие главного героя, которому священник не протянул руку во время службы. Русскоязычный вариант вводит эту информацию («мне не дал») через противительный союз «а» в усилительной функции. Переводчик обращает вни-

мание именно на объект, в отношении которого не совершен поощрительный жест и на который в оригинале сделан акцент, хотя и меньший, чем на само действие. В оригинале лексический повтор слова «дал» усиливается вынесением предиката в позицию ремы во фразе «...а мне не дал». Вместо более точного перевода (but didn't give it to me 'но не дал мне') Кэмпбелл выбирает иную стратегию: он исключает лексический повтор из канвы текста, сообщая эмфазу реципиенту — «своему» Эдичке, противостоящему «чужим» (Александру, священнику, «всем»). Этот пример показывает, что Кэмпбелл в ряде случаев остаётся верен оригиналу.

2.2	2.2
Ещё бы я ему не понравился, это неправдоподобно, но он как две капли воды походил на Авдеева — певца из ресторана «Театральный», поклонника моей ранней юности. Бывает же такое!	How could he not like me? This sounds implausible, but he was the spit and image of Avdeev — the singer from the Teatralny Restaurant, admirer of my early youth. It's a strange world!

Примеру 1.3 на тематическом и функциональном уровне также вторит пример 2.2. И всё же формально англоязычный вариант (How could he not like me?) расходит с русским исходником — повествовательным по цели высказывания предложением, представляющим собой косвенный речевой акт высокой степени персуазивности («ещё бы я ему не понравился» ← «конечно же, я ему понравился»).

Переводчик не мог поступить иначе ввиду грамматических и идиоматических рестрикций в английском языке на построение идентичного повествовательного контекста с отрицанием (ср. «ещё бы я ему не понравился» ↔ «ещё бы он меня не полюбил»), даже если учитывать возможность подбора лексического эквивалента (ср., например, «ещё бы он меня не полюбил» ↔ of course he would fall in love with me). В англоязычном тексте свободная диатеза субъекта («он») и испытывающего на себе действие объекта («я») невозможна, поэтому в переводе происходит перестановка смысловых акцентов. Фокализация из точки рассказчика перемещается в зону «чужого» (Раймона, о котором идёт речь в 3 главе романа), и, таким образом, мир, построенный вокруг эдичкиного «я», обретает новую, овнешнённую точку отсчёта в переводе.

2.3	2.3
Я никому не был нужен, больше чем за два месяца никто и рукой не прикасался ко мне, а тут он гладил меня и говорил: «Мой мальчик, мой мальчик!»	No one needed me, no one had even touched a hand to me in over two months, and there he was, stroking me and saying, "My baby, my baby!"

Кэмпбелл неоднократно сталкивается с невоз-

возможностью сохранить «я»-субъект на месте подлежащего в пассивной конструкции. В русскоязычном контексте 2.3 видно, как автор благодаря инверсии выдвигает на первый план субъект («я»), находящийся в определённом состоянии («был никому не нужен»). «Никому» в этом выражении — отрицательное местоимение, олицетворяющее «чужого». Ассоциация «никто»/ «чужой» неслучайна. Любой, кто оказывается равнодушен к Эдичке и не испытывает хотя бы сочувствия или минимальной симпатии к нему, автоматически соотносится в сознании главного героя с «чужими». Переводчик заполняет позицию подлежащего в предложении отрицательным местоимением по one (восходит к одному из членов оппозиции — «чужому»), сдвигая говорящего ниже по коммуникативному рангу — в сферу прямого дополнения (me).

2.4	2.4
Помню, что время от времени нам всем нацепляли на лацкан форменных красных курток бумажный жетон с надписью вроде следующей...	I remember that now and then we all wore cardboard signs pinned to the lapels of our red uniform jackets, such as...

Во фрагменте 2.4 показано, как система личных местоимений естественно взаимодействует на уровне прагматики с различными типами субъектных модификаций в рамках простого предложения. Автор использует неопределённо-личную конструкцию, подчёркивая инволютивный характер ситуации: «бумажный жетон» на униформу героев «нацепляли» против их воли [12; 37, с. 26, 29]. Этот «кто-то» классифицируется как «чужой», поскольку навязывает свои установки «своим» героям, что позволяет говорить о разграничении пространства «своего» («нашего») и «чужого» («их»). В переводе содержание фрагмента оформлено в виде предложения с определённо-личным субъектом, представленного личным местоимением we all с инклюзивной собирательной семантикой (I remember that now and then we all wore cardboard signs... 'Я помню, что время от времени мы все надевали бумажные значки...').

Русскоязычный предикат «нацепляли», акцентирующий внимание на инволютивном характере ситуации, трансформируется Кэмпбеллом в страдательное причастие pinned. В переводе герои совершают нежелательное для себя действие добровольно, что противоречит оригиналу. Более того, «чуждость» главному герою атмосферы места действия (ресторана «Олд Бургунди») подчёркивается отсутствием притяжательного местоимения «наши» (our) в русском тексте, однако в переводе именно оно выбрано для маркировки определенности объекта, а не выведенный из оппозиции артикль the: cardboard signs pinned to the lapels of our red uniform jackets 'картонные значки, прикрепленные на лацкан наших форменных красных жакетов'.

2.5	2.5
Я их не очень баловал, так, может, стихотворений пять-семь прочёл и спрятал рукопись в карман жилета.	It wasn't much of a treat for them, so I read maybe five to seven poems and put the manuscript away in my vest pocket.

Эдичка иногда вступает в прямой контакт с социумом, например, на стихотворных чтениях. В отрывке 2.5 за счёт инверсии предиката и объекта, помечающей разговорную интонацию (ср. «я их не очень баловал» ↔ «я не очень баловал их»), «я»-субъект напрямую противопоставляется объекту («им»). В англоязычной интерпретации оригинальный «я»-субъект представлен как безличное it, которое «в самой абстрактной форме объективирует мысль о реальной действительности, об общем положении в ней, когда объект не поддаётся ясному выделению и определению, не имеет определённых границ» [37, с. 31]. Следует отдельно оговориться, что английские предложения, имеющие структуру «It is + личный глагол», действительно считаются безличными, в то время как русская безличность трактуется прежде всего как «бесподлежащность» [12, с. 114]. Итак, главный субъект повествования вновь переходит из зоны «своего» в зону безличного, неопределённого, «чужого» в переводе.

2.6	2.6
Но когда подымешься, он никогда не откроет дверь заранее, не встретит на пороге, нужно звонить ещё в дверь, и он не быстро ещё открывает, даже если он меня ждёт.	But when you go up, he never opens his door ahead of time, never meets you on the threshold, you have to ring again at the door, and he still doesn't open it promptly even if he's expecting you.

В 2.6 выделено предложение с обобщённо-личным субъектом, который прочитывается в форме 2 л. ед. ч. предиката «подымешься», ориентированного на читателя. Чтобы выйти в позицию наблюдателя [4; 8, с. 14; 26], Лимонову необходим предикат с обобщённо-личным субъектом («но когда подымешься...») с последующим эллипсисом личного референтного субъекта при однородном сказуемом «не встретит» в двусоставном предложении («он никогда не откроет дверь заранее, не встретит на пороге») и отнесённым ближе к финалу фразы безличным предложением со значением вынужденности действия («нужно звонить ещё в дверь»). В результате «я»-герой оказывается полностью выведен из ситуации — валентность бенефициара остаётся ненасыщенной (ср. «мне приходится звонить ещё в дверь»).

Лишь в конце фразы бенефициар обретает в высказывании формальное воплощение («...даже если он меня ждёт»), так что акт коммуникации рассказчика с читателем оказывается успешным. Эдичка полностью остается в сфере «своего», формально не допуская туда «чужих», даже если это читатель, хотя имплицитно вовлекает его

в действие и предлагает представить ему себя на своем месте. В английском варианте невозможно опущение субъекта при предикате с обобщённо-личным значением. Переводчик восстанавливает you в некоторых частях предложения и, таким образом, в завершающей части делает инклюзию собеседника в происходящее (even if he's expecting you 'даже если он тебя ждет'), обходя возможность логической ошибки и расширяя зону «своего» для посторонних, «чужих».

Свой взгляд герой-Лимонов изредка направляет на окружающий мир, степенно наблюдая за людьми и их повадками. В зрелой прозе этот наблюдательский опыт позволит автору более свободно выводить человеческие типы. В примере 3.1 в качестве объекта наблюдения выбраны бизнесмены:

3.1	3.1
Долго за столиками джентльмены не задерживались. Их ждали дела, и проглотив довольно дорогие и, на мой взгляд, не очень вкусные изделия нашей кухни, они сматывались восвояси.	The gentlemen did not tarry long at the tables. Business was waiting, and after they had bolted down the expensive and in my view none too tasty wares of our kitchen, they lit out for their meetings.

В представленном отрывке переводчик остаётся равнодушным к экспликации оппозиции «свой» и «чужой» и исключает местоимение «их», которое содержит оригинал. Интонационно фраза становится более проходящей (ср. business was waiting, and... и «дела ждали...»), в то время как Эдичке важно противопоставить жизнь «джентльменов из провинции» своей собственной жизни и жизни тех, с кем работает сам. Дела джентльменов за столиками не идут в сравнение с делами, которые ждут таких же официантов, как и главный герой. Эдичка явно иронизирует над ситуацией, что подтверждает сочетание слова низкого стилистического регистра, «сматывались» и чуть ли не сказочного архаизма «восвояси» с разговорным оттенком. Не к серьёзным делам серьёзных людей, как это выглядит в переводе (they lit out for their meetings 'они отправлялись на свои встречи'), где используются вполне нейтральный фразовый глагол lit out for [35], вероятно, свойственный разговорной речи, и выведенная из импликации номинация meetings. С.Л. Кэмпбелл руководствуется широким контекстом: если речь идет о бизнесменах, людях деловых, которых к тому же «ждут дела» (business was waiting), то они не могут, следуя логике переводчика, просто «возвращаться обратно, к себе домой, туда, откуда пришли» [1]. Их непременно ждут совещания, переговоры и встречи.

Лимонов оттачивает языковые приёмы, направленные на создание быстрого портрета, эскиза. В отрывке 3.2 писатель набрасывает образ Раймона в момент первой встречи штрихами — чередой предложений, объединённых синтаксическим параллелизмом, где активным

знаком препинания становится эллиптическое тире:

3.2	3.2
На шее — плотно бусы и какие-то приятные цепочки. На пальцах — бриллиантовые кольца. Сколько ему лет — неизвестно, на вид больше пятидесяти. На самом деле, очевидно, за шестьдесят.	On his neck, a dense mass of beads and nice little chains. On his fingers, diamond rings. How old he was I didn't know, he looked to be more than fifty. In fact, he must have been over sixty.

Помимо внешности, Эдичку интересует возраст «этого мужика» Раймона, однако в оригинале нет указания на того, кому эта информация неизвестна: герою-Лимонову, его другу Кириллу, именем которого открывается следующий абзац, или всем остальным, кто в данный момент находится в одном пространстве с персонажами. Определить количество человек, вовлечённых в ситуацию, по диалогизированному монологу «я»-персонажа в русскоязычном тексте невозможно. Однако можно предположить, что не знает этого только Эдичка, поскольку далее говорящий субъект пробует догадаться, о чем свидетельствуют идущие подряд дискурсивные выражения «на самом деле» и «очевидно». Англоязычный текст однозначен: инклюзия главного персонажа в ситуацию вербально обличена фразой I didn't know 'я не знал'. У русскоязычного читателя может возникнуть ощущение, что герой оказывается «своим» среди «своих», а оппозиция «свой»/ «чужой» выстраивается только по отношению к незнакомцу Раймону. В английском варианте Эдичка оказывается «чужим» среди «своих» (тех, кто, возможно, о Раймоне что-то знает), а Кирилл, старый друг главного героя, оказывается на противоположной стороне («чужим»).

Эдичка Лимонов «чужой» не только для ближнего окружения, но и для тех, кто остался в Советском Союзе:

3.3	3.3
Квартира «вся в антиквариате», как говорили у нас в России.	An apartment "done in antique-shop," as we used to say in Russia.

Неопределённо-личная конструкция из примера 3.3 исключает говорящего из зоны совершения действия. Фраза «говорили у нас в России» не обязательно подразумевает, что герой говорил так же, находясь на родине. Напротив, в переводе наблюдается инклюзия главного героя в число тех, кто говорил «квартира вся в антиквариате», а значит, в число советских «своих». Это выражено конструкцией с определённо-личной семантикой: we used to say in Russia 'как мы говорили в России'. По этому отрывку видно, как картина мира иностранного переводчика влияет на расстановку акцентов внутри лимоновского текста.

Даже в обычных бытовых ситуациях рассказчик пыта-

ется игнорировать «чужих»:

3.4	3.4
Постепенно я отходил, и просветлялся. Эдика кто-то позвал, может быть, его Величество Интервьюер, не помню кто, но позвали.	Gradually I recovered and brightened up. Somebody summoned Edik, perhaps His Majesty the Interviewer, I don't remember who, but somebody.

В контексте 3.4 повествуящему сознанию неизвестно, кто и куда позвал Эдика (коллегу и тёзку героя-Лимонова). Схематически динамику представленности субъекта от абстрактного к конкретному можно показать так: (1) неопределённое местоимение «кто-то» → (2) ироническая, абстрактная, но «оличненная» за счет прописного написания номинация «его Величество Интервьюер» в сопровождении дискурсивного словосочетания «может быть», которое продвигает нарратив вперёд → (3) прямое дополнение «кто» при определённо-личном предикате с опущенным подлежащим «не помню» → (4) субъектный ноль при предикате «позвали», вписанном в неопределённо-личную конструкцию и уводящем актанта в фон [12, с. 116–117]. В конце оригинального высказывания объект размышления становится говорящему неинтересен, поэтому предложение обретает неопределённо-личную форму, и акцент смещается на действие.

Переводчик, чувствуя семантико-грамматический сдвиг, не может в точности перенести грамматическую структуру с русского языка на английский. В итоге перевод обращает внимание читателя вовсе не на действие *sumtomed* 'позвал', но на информацию, что лицо точно неизвестно говорящему, «чуждо» ему, о чём говорит двукратный повтор в двух частях сложного предложения неопределённого местоимения *somebody* 'кто-то'. «Другие», «не свои» оказываются в переводе в позиции эмпазы, хотя в исходном тексте автор сознательно пытается исключить из высказывания информацию о них.

Заключение

В качестве точки отсчета в романе «Это я — Эдичка» выбирается позиция «я»-повествователя — Эдички Лимонова. Субъектная перспектива текста выстраивается вокруг говорящего, поэтому распределение других участников ситуации по сферам «своего» и «чужого из примеров № 1.1–3.4 связано с тем, кого герой-Лимонов включает в свою личную сферу. В неё попадает не так много персонажей, а читатель, который в классическом исповедальном тексте всегда сочувствует главному герою, в зависимости от ситуации оказывается то «своим», то «чужим». Рассказчик всё ещё познаёт себя и очерчивает личные границы. Это единственный путь, чтобы сохранить свою душу и справиться со всеми трудностями в нестандартных жизненных обстоятельствах.

В условиях формирующегося идиостиля и до конца не сформулированной идейной повестки для дебютного романа Эдуарда Лимонова «Это я – Эдичка» становятся весомыми столь разнообразные языковые нюансы, воплощающие оппозицию «своё»/ «чужое». В дальнейшем многие из вложенных в текст скрытых смыслов лексикализуются или превратятся у Лимонова в афоризмы, что будет в той или иной степени заметно на всём массиве авторских текстов.

Заявленная оппозиция взаимодействует с другой лимоновской идиостилистической доминантой — актуализированной позицией наблюдателя (2.2, 2.6). Герой-Лимонов стремится посмотреть на себя со стороны, и сама структура диалогизированного монолога с сопутствующими ему риторическими и языковыми приёмами этому способствует [29]. И хотя мыслительно автору на данном этапе сложно абстрагироваться от произошедшего, в «Эдичке» он уже предпринимает попытки занять стороннюю точку зрения, что на экзегетическом уровне выражается в виде склонности главного героя к философствованию.

Поэтому С.Л. Кэмпбеллу — единственному англоязычному переводчику, — пришлось интерпретировать текст интуитивно. Главную сложность для него представляла передача особенностей русской разговорной речи средствами английского языка. Порой подобрать эквиваленты было невозможно (см. также [29]). Англоязычный интерпретатор преимущественно работал на сюжетно-событийном и предметно-образном уровне, выборочно уделяя внимание тем или иным языковым характеристикам оригинала. Идиостилистические доминанты и ценностные оппозиции Лимонова учитывались им в меньшей степени.

В ряде приведённых примеров иностранный переводчик однозначно трактует импликации, опираясь на собственную картину мира (1.1, 1.2, 3.1, 3.3). Буквальное переводческое прочтение лимоновского текста приводит к сужению глобального мышления героя. В других отрывках наблюдается неточность в подборе лексических, синтаксических и стилистических средств, а также средств для передачи семантики и прагматики, функционирующих в комплексе.

Несмотря на то, что система личных местоимений, конструкции со значением «инклюзивности»/«эксклюзивности» и сопутствующие им языковые приёмы являются базовым средством для выражения противопоставления «своего»/«чужого» (см. о трансформации и качестве передачи в переводе синтаксических структур в [38]), говорить о переводческой стратегии в целом вне анализа «отношения переводчика к реалиям», подсчета «количества иностранных заимствований в тексте» перевода и учета других языковых факторов, нельзя. Пере-

вод Кэмпбелла тяготеет скорее к доместикации, когда текст звучит «в привычных для доминантной культуры словах и выражает привычные для неё представления», что свойственно, по мнению Л. Венути, для «англо-американской культуры, распространяющей свое влияние на весь мир» [38, с. 204].

Встречаются случаи, когда (1) в переводе форенизируются оригинальные выражения, но осуществляются минимальные трансформации оригинала (1.1); (2) найти адекватный эквивалент возможно, но переводчик доместицирует оригинал (3.1 и др.); (3) адекватной единицы не существует из-за ограничений, которые накладывает англоязычная грамматика и идиоматика (2.2, 3.3, 3.4 и др.). Ключевые, самые эмоциональные фрагменты романа относятся одновременно к нескольким группам, как, например, (1.3), склоняющееся к группе (3), но одновременно входящее и в группу (2), или (1.1), где прослеживаются все три тенденции.

Оппозиция «свой»/ «чужой» по ряду причин подвергается разбалансировке и сглаживанию в иноязычной версии «Эдички». К ним мы относим:

1. смещение субъекта, то есть говорящего или «я» (1.2–1.3, 2.2–2.3), или ключевых слов, которые входят в противопоставление (1.2, 2.2), с позиции подлежащего в зону дополнения с понижением его коммуникативного ранга; и наоборот, выведение испытывающего на себе действие объекта в зону субъекта с позиции дополнения на позицию подлежащего (2.4);
2. трансформацию двусоставных предложений оригинала, где подлежащее выражено личным местоимением, в безличные в переводе (2.5);
3. понижение значимости центрального образа, названного неодушевлённым именем существи-

тельным, вследствие замены следующего после этого существительного анафорического личного местоимения на более отстранённый указательный оборот, который употребляется в переводе только по отношению к неодушевлённым предметам и ориентируется на выражение каузативных значений (1.3);

4. экспликацию субъекта в обобщённо-личном (2.6) и неопределённо-личном предложении (2.4, 3.3–3.4);
5. исключение местоимений из исходной конструкции (3.1); и наоборот, заполнение позиции подлежащего местоимением, которое отсутствует в оригинале или ему не соответствует (1.1, 1.3, 2.4, 3.2);
6. переакцентуацию с действия, выходящего на первый план в оригинале, на лицо, на которое это действие направлено, ввиду эллипсиса сказуемых в переводной версии романа (2.1) или восстановления переводчиком подлежащих при сказуемом (2.6, 3.4);
7. включение субъекта в действие, которое он, вероятно, не исполнял вовсе (1.3, 3.3);
8. нивелировку смысловых и интонационных акцентов по причине опущенной инверсии, восходящей к синтаксису разговорной или поэтической речи (1.1, 2.5);
9. графическое различие оригинала и перевода (1.1, 1.3);
10. опущение крупных частей оригинального текста в переводе, важных для реконструкции ценностной системы Лимонова (1.0).

Продланное исследование открывает перспективы для изучения языковых особенностей прозы Эдуарда Лимонова и его идиостиля, а также делает актуальным запрос на подготовку нового, более точного англоязычного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Академик». Словари и энциклопедии. Восвояси // URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/15471/%D0%A3%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8C_\(дата_обращения:_05.08.2025\)](https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/15471/%D0%A3%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8C_(дата_обращения:_05.08.2025)).
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1981. Т. 40. № 4. С. 356–367.
3. «Антивариум». Аукционный дом. Неопубликованное интервью для газеты «Новый американец». Машинописный лист с вопросами П. Вайля и А. Гениса (1 лист) и рукописный ответ Э. Лимонова (3 листа) // URL: <https://anticvarium.ru/lot/show/53949> (дата обращения: 05.08.2025).
4. Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 572 с.
5. Васильева Е.Д. Автофикшн в романе Э. Лимонова «Дневник неудачника» (лингвистический аспект): маг. дис. СПб, 2022. 93 с.
6. Демидов О.В. Личный дневник Эдуарда Лимонова обнаружили в Москве («Время Н»). 2023. 15 марта // URL: <https://dzen.ru/a/ZBGllqrZFBokm1Ti> (дата обращения: 05.08.2025).
7. Демидова О.Р. Автобиографическая сага Эдуарда Лимонова: исповедь Супермена // Феминность и маскулинность в культуре модерна: Россия и зарубежье. 2023. С. 450–466. doi: 10.22455/978-5-9208-0740-3-450-466.
8. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык. М.: КомКнига, 2010. 304 с. // URL: <http://poetica.syllabica.com/hermen.html> (дата обращения: 05.08.2025).
9. Дубаков Л.В. Буддийские образы в прозаическом и поэтическом творчестве Э.В. Лимонова: между отторжением и принятием // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023. № 3. С. 62–70. doi: 10.28995/2686–7249-2023-3-62-70.
10. Духовской-Дубшин Д. Пристрастная библиография Эдуарда Лимонова, составленная его литературным секретарём (Завтра.ру. 2021. 17 марта) // URL: https://zavtra.ru/blogs/pristrastnaya_bibliografiya_sochinenij_e_limonova_sostavlennaya_ego_literaturnim_sekretaryom (дата обращения: 05.08.2025).

11. Егоров Е.Ю. Метаповествовательная техника в романах Э. Лимонова 1970-1980-х годов // Мир русскоговорящих стран. 2024. № 4 (22). С. 107–118. doi: 10.20323/2658–7866-2024-4-22-107.
12. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд. филолог. ф-та МГУ, 2004. 524 с.
13. Зусева В.Б. Вроде апологии (о поэзии Эдуарда Лимонова) // Арион. 2005. № 5. С. 46–61.
14. Иващенко Ю. Бездельники карабкаются на Парнас // Гуманитарный фонд. 1990. № 1 (34). С. 2 // URL: <https://russianartarchive.net/ru/catalogue/document/L32822> (дата обращения: 05.08.2025).
15. Канаев А.А. «Мягкое насилие» и «тоталитарная демократия»: образ «Запада» в политическом языке Эдуарда Лимонова // Диалог со временем. 2024. № 86 (86). С. 210–226.
16. Летучий А.Б. Возвратность. Русская корпусная грамматик // URL: <http://rusgram.ru/index> (дата обращения: 05.08.2025).
17. Лимонов Э.В. Веб-архив версии до 2020 года // URL: <https://web.archive.org/web/20230417162155/http://www.limonow.de/info/info.html> (дата обращения: 05.08.2025).
18. Лимонов Э.В. Веб-архив версии после 2020 года // URL: <https://www.limonow.de/> https://www.limonow.de/read/EL_1976_IGW.html (дата обращения: 05.08.2025).
19. Лимонов Э.В. Веб-архив версии до 2020 года. Собрание предисловий с 1975 по 2011 год // URL: <https://web.archive.org/web/20230417132626/http://www.limonow.de/download/download.html> (дата обращения: 05.08.2025).
20. Лимонов Э.В. Интервью с Эдуардом Лимоновым и Сергеем Меньшиковым у Галины Пилипенко (Ростов-на-Дону, 2005) // URL: https://vk.com/video-211548857_456241258 (дата обращения: 05.08.2025).
21. Лимонов Э.В. Это я — Эдичка. New-York: Index Publ., 1979. 281 с.
22. Лисков А.О., Розова А.Е. Художественные стратегии автобиографической прозы Е. Харитоновой и Э. Лимонова // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2025. Т. 47. № 1. С. 95–101. doi: 10.15393/uchz.art.2025.1134.
23. Машенко А.П. Крым в прозе и публицистике Эдуарда Лимонова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филологические науки. 2021. Т. 7 (73). № 4. С. 39–55.
24. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). Лимоновский подкорпус. URL: <https://ruscorpora.ru/results?search=CmciQQo%252FCickBmF1dGhvchldChvQrdCO0YPQsNGA0LQg0JvQuNC80L7QvdC%252B0LlKFAoIYmlydGhkYXkiCAiXDXkDxgCKhsKCAgAEAoYMiAKEAUgAEAFagQwLjk1eACgAQEyAggBOgEG> (дата обращения: 05.08.2025).
25. НКРЯ. Что такое классика? // URL: <https://ruscorpora.ru/corpus/classics/> (дата обращения: 05.08.2025).
26. Ониненко Н.К. Модель субъектной перспективы и проблема классификации эгоцентрических элементов // Проблемы функциональной грамматики: Принцип естественной классификации. 2013. С. 92–121 // URL: <https://www.lexrus.ru/default.aspx?p=2988> (дата обращения: 05.08.2025).
27. Осьмухина А.Ю. Специфика автоинтерпретации в романе Э. Лимонова «Подросток Савенко, или Автопортрет бандита в отрочестве» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 3. С. 865–869. doi: <https://doi.org/10.30853/phil20240124>.
28. Пищулина А.С. Роман Э. Лимонова «Это я, Эдичка»: коммуникация «автор — читатель»: маг. дис. СПб, 2023. 212 с.
29. Сабанова О.Д. Риторическое утверждение как средство диалогизации в ранней прозе Э.В. Лимонова (на фоне англоязычных интерпретаций) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2025. № 2. С. 123–136. doi: 10.23859/1994–0637-2025-2-125-11.
30. Свердлов М.И. «Полюбите себя. . .»: Эдуард Лимонов и его почитатели // Вопросы литературы. 2005. №6. С. 36–49.
31. Семкова А.В. Содержательное различие между конструкциями с глаголом like и инфинитивом / герундием // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. С. 203–210.
32. Серикова Ю. Провокатор, бунтарь и ловелас: каким мы запомним Эдуарда Лимонова (The Voice Mag. 2022. 17 марта) // URL: <https://www.thevoicemag.ru/stars/krupnim-planom/provokator-buntar-i-lovelas-kakim-my-zaromnim-eduarda-limonova/> (дата обращения: 05.08.2025).
33. «Сноб». «Это я — Эдичка» — непонятый роман Эдуарда Лимонова (Между строк. 2024. 4 окт.) // URL: <https://rutube.ru/video/b804a8e9f2bb59d665a3986f8f6c60e1/> (дата обращения: 05.08.2025).
34. Уржа А.В. Неопределённо-личные предложения в русских переводных нарративах (конец XIX–XX вв.): модусная семантика, прагматика // Мир русского слова. 2019. № 2. С. 21–30. doi: 10.24411/1811–1629-2019-12024.
35. Уржа А.В. Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики. М.: Спутник +, 2016. 350 с.
36. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 311 с.
37. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка: Фактор человека в языке. М.: Изд. МГИМО «ЧеРо», 1996. 254 с.
38. Шелестюк Е.В., Гриценко Э.Д. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 4 (386). Филологические науки. Вып. 100. С. 202–207.
39. Academic.ru. Перевод с английского на русский: lit out for // URL: <https://translate.academic.ru/lit%20out%20for/en/ru/> (дата обращения: 05.08.2025).
40. Rogachevskii A. Eduard Limonov: A Critical Study. Glasgow: University of Glasgow, 1998. 289 p.
41. Simmons C. Their fathers' voice: Vassily Aksyonov, Venedikt Erofeev, Eduard Limonov, and Sasha Sokolov. New York, Bern, Berlin, Frankfurt/M., Paris, Wien: Peter Lang. 1993. 218 p.

© Сабанова Олеся Дмитриевна (sabanova.o@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ КОСМЕТИЧЕСКИХ БРЕНДОВ

Собянина Валентина Александровна

доктор филологических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
SobyaninaVA@mgpu.ru

LANGUAGE STRATEGIES AND LANGUAGE MEANS OF INFLUENCE IN GERMAN-LANGUAGE ADVERTISING OF COSMETIC BRANDS

V. Sobyagina

Summary: In the presence of great competition in the cosmetics market and the great sophistication of modern buyers, the linguistic component of cosmetics advertising acquires an important role. Therefore, the study of this aspect using the example of the German language and the identification of language strategies and the arsenal of linguistic means of influence in cosmetics advertising seems relevant. The article examines the lexical, grammatical, and phonetic tools that are used in the German-language online advertising of cosmetic brands to attract the attention of customers.

Keywords: cosmetology discourse, language strategies, language means, language impact.

Аннотация: При наличии большой конкуренции на рынке косметики и большой искушенности современных покупателей языковая составляющая рекламы косметики приобретает важную роль. Поэтому исследование данного аспекта на примере немецкого языка и выявление языковых стратегий и арсенала языковых средств воздействия в рекламе косметики представляется актуальным. В статье рассматриваются лексические, грамматические и фонетические средства, которые используются в немецкоязычной интернет-рекламе косметических брендов для привлечения внимания покупателей.

Ключевые слова: косметологический дискурс, языковые стратегии, языковые средства, языковое воздействие.

Введение

Исследование рекламы остается в лингвистике одной из самых востребованных тем. По данному направлению написано уже довольно большое количество научных трудов на базе различных языков. Такой большой интерес ученых объясняется тем, что реклама многогранна, она привлекает для осуществления своей цели – привлечь внимание к товарам и услугам как можно больше клиентов и успешно продать их – большое количество всевозможных средств – психологических, визуально-графических, аудитивных, лингвистических и др., так как примитивная, простая реклама уже никого не впечатляет. Современный покупатель стал более грамотным, искушенным, образованным и не всегда поддается воздействию при явной рекламе, которая часто его раздражает. Создатели рекламы поэтому вынуждены изощряться и выдумывают всевозможные трюки, чтобы оказать воздействие на зрителя, читателя, покупателя, склонить его к покупке товара, в том числе, к примеру, маскируя коммерческую рекламу под социальную, к которой потребитель относится лояльно и даже по большей части приветствует.

Несмотря на многочисленные работы по исследованию рекламы [2; 3; 4; 5; 7], далеко не все еще аспекты

анализа данного явления достаточно полно раскрыты. Это в полной мере касается вопросов лингвистического воздействия рекламы, в частности, в рекламе косметики в немецкоязычном дискурсе. Языковая составляющая по-прежнему стоит в центре рекламы, рекламный текст является одним из самых эффективных средств воздействия, поэтому ему уделяется особое внимание [7].

На косметическом рынке в продаже представлено огромное количество всевозможных косметических средств различных фирм, их конкуренция очень серьезная, поэтому анализ эффективности средств воздействия в текстах рекламы можно отнести к весьма актуальным научным исследованиям.

Стремление выглядеть привлекательно – это не только дань моде и желание понравиться противоположному полу, от внешности и ухоженного лица во многом зависит и карьера человека. Ухоженный, красивый человек всегда имеет больше шансов добиться расположения работодателей и коллег. В этой связи роль косметических средств для создания собственного образа возрастает. Созданию рекламы косметики придается большое значение, чтобы выстоять в конкурентной борьбе.

По названным причинам языковые средства, исполь-

зубные в рекламе косметики, становятся более броскими и яркими, чтобы впечатлить покупателя и привлечь его внимание. Поэтому исследование данного аспекта на примере немецкого языка и выявление арсенала языковых средств воздействия в косметологическом дискурсе представляется весьма важным.

Материал и методы исследования

Практический материал для исследования был отобран из немецких журналов «Freundin», «Brigitte», «Women Health», «Men Health», «GQ», а также на основе блога о косметике Your Beauty Professional Network.

В качестве основных методов исследования используются контекстологический и семантический виды анализа, помогающие установить значение и его оттенки, а также языковые средства при анализе косметической рекламы в контексте.

Целью исследования является изучение языковых стратегий и языковых средств воздействия в немецкой рекламе косметических средств.

Результаты и обсуждение

Всю совокупность текстов, которые рекламируют тот или иной товар, можно назвать рекламным дискурсом, под которым О.Т. Гаспарян понимает «совокупность текстовых, изобразительных, аудио- и видеоматериалов, которые своей целью ставят побуждение потребителя товаров, услуг или идей к конкретному действию» [3, с. 8]. Это в полной мере касается косметического дискурса и рекламы продуктов косметической сферы.

Для того, чтобы потребитель покупал товар, необходимо создать условия, которые убедили бы его это сделать. Этой цели служит комплекс приемов и средств воздействия, важнейшую роль при этом играет речевое воздействие, под которым Е.Ф. Тарасов понимает «воздействие на индивидуальное или коллективное сознание и поведение посредством речи и направленное на их изменение и регуляцию» [6]. Однако, как уже было отмечено, воздействие связано не только с речевой, вербальной составляющей рекламы, оно охватывает ряд других средств – невербальных и психологических, то есть целый комплекс факторов и средств. Такую рекламу называют креолизованной, если, помимо, рекламы текста она опирается на картинку или фото. Все эти средства (вербальные и невербальные) в комплексе взаимодействуют, создавая эффект синергии, усиливая действие друг друга. Одним из первых ученых термин «креолизованный текст» ввела в обиход Е.Е. Анисимова. Под ним она понимает «сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функцио-

нальное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [1, с. 17]. Впоследствии для данного явления были названы и другие термины – мультимодальный и поликодовый текст.

Реклама косметических продуктов охватывает целый ряд направлений языкознания и смежных наук. С одной стороны, она относится к маркетинговой коммуникации, а с другой стороны связана с перлокутивной лингвистикой, ориентированной на установление языковых средств речевого воздействия [2, с. 8]. Кроме того, важную роль в рекламе косметики играют и другие смежные науки, например психология, медицина, теория аргументации, знание этих дисциплин и применение их методов также может повлиять на эффективность рекламы. Реклама все больше и больше становится комплексной и включает в себя разные аспекты и каналы воздействия. Значительную роль в рекламе косметики играют также невербальные аспекты, визуальный ряд, которые также оказывают воздействие на восприятие косметических товаров.

Важную роль при создании рекламного текста играют всевозможные стратегии и тактики. Назовем лишь основные, наиболее известные из них, которые используются в рекламе косметических брендов:

Привлечение внимания потенциальных покупателей

Чтобы покупатель обратил внимание на товар, необходимо, чтобы он его заметил. Это делается при помощи различных средств – красивую упаковку, яркий текст, музыку, привлекательную цену и т.д. Если потребитель заметил товар, то полдела уже сделано. Далее в ход пускаются другие средства.

Поддержание интереса к товару

Чтобы у покупателя возникло желание купить косметический товар, необходимо его заинтересовать и убедить в качестве товара и его эффективности. Для этого нужна аргументация, как эмоционального плана, которая воздействует на чувства и эмоции человека, так и рациональная, связанная с фактами, которые обосновывают ее правдивость при помощи статистики и фактов, проведенных научных исследований, ссылок на авторитеты и проч.

Воздействие

Вербальные средства воздействия в комплексе обычно объединены с невербальными, а также с психологическими факторами, которые учитывают целевую аудиторию, возраст потребителей, ценностные установки, гендерный и некоторые другие аспекты. Стратегии воздействия актуализируются при помощи ряда тактик.

Наиболее частотны в исследуемом материале представлены следующие:

Тактика создания уникальности и превосходства

Реализация данной тактики происходит при помощи подчеркивания наиболее привлекательных и выгодных черт товара. Это могут быть указания на отличное качество товара по сравнению с конкурентами, его эффективность, использование натуральных компонентов, невысокая цена и др.

Тактика апелляции к авторитету

Для того, чтобы покупатель поверил рекламе косметики, дается ссылка на авторитет известных людей, особенно врачей и косметологов, которые убеждают покупателя в безопасности товара, его эффективности. Иногда для этого даются ссылки на медицинские организации, ученых, которые проводили тестирование товара. Мнение этих людей и учреждений должны восприниматься потребителем как авторитетные, а, значит, им можно верить и без опасений приобретать товар.

Тактика неформальности

Наиболее действенным методом в рекламе считается личное обращение к потенциальному покупателю, а также, например, обращение на «ты». С его помощью рекламное объявление становится более доверительным и лично направленным. Это создает впечатление, что к покупателю обращаются как к другу, близкому человеку, которого нельзя обмануть. А потребитель, в свою очередь, может доверять продавцу товара.

В этой связи большую роль играют всевозможные языковые средства (эпитеты, метафоры, гиперболы, лексика с положительной оценкой и т.д.), которые воздействуют на потребителя и убеждают его купить товар. Они содержат выразительность, образность, эмоциональность и экспрессивность. При помощи этих средств создается положительный образ товара и появляется желание его купить.

Следует отметить, что, помимо личных местоимений, реклама косметики может напрямую призвать к покупке товара, используя форму императива, однако чаще всего такая форма считается более агрессивной, поэтому в последнее время она маскируется путем использования других языковых средств, чтобы не вызвать раздражение покупателя.

Как показали итоги анализа, немецкий косметологический дискурс является полидискурсивным явлением, включающим в себя несколько видов дискурса (косметологический, медицинский, социальный и др.). В нем

используется широкий и разнообразный арсенал языковых средств, таких как профессиональная лексика, ярко выраженные экспрессы, положительно оценочная лексика и др. [5]

Важную роль в рекламе немецкой косметики играет вербальная составляющая, прежде всего, разного рода лексика, используемая для рекламных целей.

Лексические средства составляют наиболее обширную группу языковых средств. Сюда относятся слова с явно выраженной положительной оценкой, *затрагивающие эмоционально-чувственную сферу человека* (это эмоциональная аргументация), чаще всего *прилагательные*:

verführerisch «соблазнительный» – *Lippen Make-up für verführerische Lippen* [Artdeco].

sinnlich «чувственный» – *Eleganter, sinnlicher Duft mit blumig-orientalischer Anmutung* [Absolut Beautiful].

luxuriös «роскошный» – *Luxuriöse Pflege für Straffung und Festigung* [la prairie].

leidenschaftlich «страстный» – *Mit diesem floral-sinnlichen Damenduft geht ein leidenschaftliches „Si“ besonders schön über die Lippen* [Your Beauty Professional Network]. В данном случае прилагательное можно отнести к олицетворению, так как на косметические товары переносятся качества, характерные для чувственной сферы человека. Аналогичную функцию выполняет прилагательное **verführerisch**.

Следует отметить, что лексика, затрагивающая чувства и указывающая на эффективность действия косметического средства, тщательно подбирается таким образом, чтобы вызвать у потребителя сильные эмоции и желания. Она предназначена для убеждения покупателей в качестве и ценности продукта. Используя данную лексику, рекламодатели создают у своей аудитории положительные эмоции и чувство вожеления, что в итоге приводит к увеличению продаж и лояльности к бренду.

Среди прилагательных многочисленно представлена группа оценочных слов, выражающих *превосходную, высшую степень* какого-либо признака косметического товара, чтобы подчеркнуть эффективность товара, его уникальность и высшее качество:

perfekt «совершенный» – *Ihr perfekter Teint* [Lancôme]. **prima** «замечательный» – *Lässt sich auch prima über dem Make-up anwenden* [Dr. Susanne von Schmiedeberg].

einzigartig «уникальный» – *...mit 20 ausgewählten Pflanzenextrakten in einer einzigartigen 2-Phasen Formel...* [Clarins].

exklusiv «эксклюзивный» – *Exklusiv für Sie haben wir die limitierte Woman Wedding Box zusammengestellt* [Woman].

makellos «безупречный» – *...macht dein Teint makellos* [Artdeco]. **fantastisch** «фантастический» – *Einfach fantastisch* [LOOK by Pipa].

Среди прилагательных встречаются также слова, которые не выражают высшую степень признака, но указывают на какие-либо положительные качества косметики, особо популярные среди покупателей, например, их инновационный характер, высокую эффективность, натуральность ингредиентов и др.

innovativ «инновационный» – *Entdecken Sie die Pflege-Innovation* [Biotherm]. Говорит о том, что продукт предлагает передовые технологии и новые подходы к уходу за собой.

hochwirksam «высокоэффективный» – *die hochwirksame Creme mit Dreifach-Power* [L'oreal]. Указывает на эффективность воздействия продукта.

hochwertig «высококачественный» – *Tolle Farben und hochwertige Pflanzenöle* [goop beauty]. Указывает на высокое качество ингредиентов и их эффективность.

Natürliche Inhaltsstoffe «натуральные ингредиенты» – *Unsere Produkte enthalten ausschließlich natürliche Inhaltsstoffe*. Апеллируя к потребителям, предпочитающим натуральные и органически чистые продукты, рекламодатель создает чувство доверия и достоверности, а также желание использовать продукты, которые лучше подходят для их здоровья и окружающей среды.

Таким образом, превосходная степень является эффективным приемом, используемым в рекламе немецкой косметики для создания ощущения превосходства и эксклюзивности продукта, что вызывает желание купить данный товар.

Для создания ярких образов и эмоциональной привлекательности в тексте рекламы часто используются *тропы* и некоторые другие стилистические средства (метафоры, гиперболы, сравнения, эпитеты и др.), которые создают особую картину привлекательности товара:

Ihre Haut ist wie eine Leinwand «Ваша кожа, как холст». Сравнивает кожу с чистой и гладкой поверхностью, которую можно использовать как холст для создания произведений искусства.

Ihre Haut wird zum strahlenden Juwel «Ваша кожа станет сверкающим драгоценным камнем». Эта метафора описывает кожу как драгоценный камень, который сияет и привлекает внимание.

Erleben Sie die pure Energie «Почувствуйте чистую энергию». Энергия используется как метафора для описания ощущения чистоты и свежести, которые могут быть достигнуты с помощью продуктов для ухода за кожей.

Важную роль играют *сравнения*, они выделяют какие-либо положительные качества косметической продукции, наглядно и выгодно сопоставляя ее с какими-либо качествами других объектов:

glatt wie Seide «гладкий, как шелк». Используется для описания гладкости и мягкости кожи, которая выглядит так же нежно, как шелковая ткань после использования рекламируемого крема.

frisch als eine Rose «свежий, как роза». Используется для описания свежести и здоровья кожи, которая выглядит свежо и живо, как роза.

strahlender als ein Diamant «ярче, чем алмаз». Это сравнение может использоваться для описания блеска и яркости кожи, которая выглядит так же блестяще и красиво, как алмаз.

so weich wie Babyhaut «такая мягкая, как кожа младенца». Это сравнение используется для описания нежности и мягкости кожи, которая выглядит новой, как кожа младенца.

so rein wie frischer Schnee «такая чистая, как свежий снег». Используется для описания чистоты и свежести кожи, которая выглядит так же чисто и свежо, как свежий снег.

so erfrischend wie eine kühle Brise «такой освежающий, как прохладный ветерок». Это сравнение может использоваться для описания ощущения свежести и энергии, которые продукты для ухода за кожей придают коже, как прохладный ветерок в жаркий летний день.

В исследуемом материале представлены различные словосочетания, имеющие *гиперболический характер*, когда в процессе преувеличения также может достигаться воздействующий эффект:

die beste Creme der Welt «лучший крем в мире». Утверждает, что продукт является лучшим на земле, подчеркивая его превосходство над конкурентами.

die Haut wird wie neu geboren «кожа будто рождается заново». Описывает эффект продукта, подчеркивая его превосходные восстанавливающие свойства.

die magische Wirkung «волшебное действие». Утверждает, что продукт создает на коже волшебный эффект, подчеркивая его удивительные, магические свойства.

traumhaft schönes Aussehen «мечтательно красивый вид». Говорит, что продукт помогает создать идеальную внешность, подчеркивая его способность улучшать внешний вид кожи.

Многочисленными примерами представлены *эпитеты*, указывающие на превосходные качества самого косметического товара, а также на великолепные качества кожи и тела после использования этих средств:

strahlend schön «сияющая красота». Используется, чтобы описать кожу, которая выглядит здоровой, сияющей и блестящей.

samten «бархатный». Может использоваться для описания текстуры кожи, которая выглядит гладкой и мягкой, как бархат.

frisch und jugendlich «свежий и молодой». Словосочетание используется для описания кожи, которая выглядит свежей, роскошной и молодой после использования косметического средства.

glatt und geschmeidig «гладкий и упругий». Эти эпитеты могут использоваться для описания текстуры кожи, которая выглядит гладкой, мягкой и эластичной.

erfrischend «освежающий». Этот эпитет употребля-

ется для описания продуктов для ухода за кожей, которые придают ей ощущение свежести и наполненности энергией.

straffend «разглаживающий». Используется для описания продуктов для ухода за кожей, которые укрепляют и подтягивают кожу.

feuchtigkeitsspendend «увлажняющий». Этот эпитет может использоваться для описания продуктов для ухода за кожей, которые помогают удерживать в ней влагу, делая кожу мягкой и увлажненной.

Художественные тропы используются в рекламе для усиления эмоционального воздействия на покупателей. Также они помогают создавать яркие и запоминающиеся образы, привлекая внимание потребителей. Кроме того, тропы подчеркивают уникальность продукта и представляемых им преимуществ.

Помимо языковых средств, которые эмоционально воздействуют на покупателя, рекламодатели используют также элементы рекламы, которые носят *рациональный характер*, то есть используют рациональную аргументацию для убеждения клиентов купить косметический товар, так как современный потребитель верит фактам.

Часто используемым методом убеждения в рекламе является **отсылка к авторитетам**, что повышает лояльность покупателей:

Unsere Kunden lieben unsere Produkte «Наши клиенты любят наши продукты» – это утверждение является примером так называемой социальной валидации, то есть в нашем случае проверенное одобрение косметического средства сообществом, при котором подчеркивается, что другие покупатели используют данный продукт и получают от него удовольствие, поэтому его стоит купить.

4 von 5 Frauen empfehlen dieses Produkt «4 из 5 женщин рекомендуют этот продукт» – утверждение основано на статистических данных.

Von Beauty-Experten empfohlen «рекомендовано бьюти-экспертами – утверждение отсылает к более сведущим специалистам в этой отрасли, при этом сами эксперты и люди, считающие их экспертами, не называются.

Unsere Kundenbewertungen sprechen für sich «отзывы наших клиентов говорят сами за себя» – для подтверждения качества и эффективности продукта используются положительные отзывы других потребителей.

Entdeckt von Influencerinnen «оценено инфлюенсерами» – заявление использует поддержку влиятельных лиц или инфлюенсеров в социальных сетях для создания чувства социального одобрения косметического товара.

Таким образом, социальная валидация является мощным методом убеждения, используемым в рекламе для создания доверия к продукту.

Следует выделить также некоторые **грамматиче-**

ские средства, которые в купе с лексическими и стилистическими средствами образуют эффективный арсенал языковых средств воздействия на потребителя косметических товаров. Наиболее часто встречаются такие грамматические средства, как прямые **императивы**, призывающие купить товар и насладиться его качеством и положительным действием, причем для создания атмосферы доверительности и близости к клиенту глагольная форма императива часто образуется в виде 2 лица единственного числа, либо в безличной форме:

Probieren Sie es aus! «Попробуй!» – Призывает попробовать продукт и убедиться в его качестве.

Erlebe den Unterschied! «Почувствуй разницу!» – Призывает убедиться в более высоком качестве товара по сравнению с конкурентами.

Entdecke die neue Kollektion! «Открой новую коллекцию!» – Рекламирует новую линейку товара и вызывает желание попробовать новый продукт.

Gönn dir etwas! «Побалуй себя!» – Призывает покупателя уделить внимание собственной внешности и побаловать себя качественным товаром.

Verwöhne deine Haut! «Побалуй свою кожу!» – Играет аналогичную роль, что и предыдущий пример.

Erhalte deine Schönheit! «Сохраняй свою красоту!» – Рекламирует антивозрастные уходовые средства, что важно для женщин. Призывает сохранять свою красоту и поддерживать ее при помощи косметики.

Jetzt kaufen «покупайте сейчас» – **Jetzt kaufen und die Vorteile genießen**. Эта фраза является распространенным призывом к действию, используя которую рекламодатель создает ощущение срочности и поощряет импульсивные покупки. В данном случае призыв купить товар актуализируется через инфинитивную форму глагола.

Императивная реклама часто носит эмоциональный характер, это эмоциональные призывы, включающие в себя лексику с положительным содержанием, чаще всего в вежливой, уважительной форме:

Gönnen Sie sich etwas Gutes «Побалуйте себя чем-нибудь вкусненьким» – слоган апеллирует к эмоциональному желанию заботиться о себе и баловать себя, поощряя потребителей пользоваться продуктом, чтобы чувствовать себя хорошо и уверенно.

Erleben Sie pure Schönheit «ощутите чистую красоту» – призыв отражает стремление к совершенству, позиционируя продукт как средство достижения безупречной красоты.

Эмоциональный призыв иногда образуется и без глагольной императивной формы – при помощи словосочетаний:

Für ein strahlendes Lächeln «для сияющей улыбки» – призыв поощряет стремление к уверенности и привлекательности, подчеркивая, как продукт поможет потребителям добиться лучезарной улыбки.

Среди языковых средств, используемых в рекламе

косметики, были также отмечены отдельные случаи использования **фонетических средств**, однако они встречаются редко в исследуемом материале, так, в рекламе немецкой косметики можно найти:

Аллитерацию – повторение одинаковых или однородных согласных, что также привлекает внимание:

Natürliche Nährstoffe für die Nagel «натуральные питательные вещества для ногтей» – повторение звука «**n**» создает запоминающуюся фразу, подчеркивающую натуральные ингредиенты, используемые в продуктах.

Strahlende Schönheit in Sekunden «сияющая красота за считанные секунды» – повторение звука «**sch**».

Perfekter Pflegethema «идеальный партнер по уходу» – повторение звуков «**p**» и «**f**».

Условно к фонетическим средствам можно отнести **рифму и рифмованные слоганы**:

Schönheit für jede Gelegenheit «красота на все случаи жизни».

Как правило, это всевозможные слоганы, которые часто повторяются в рекламе и быстро запоминаются, либо фразы, привлекающие внимание к какому-либо косметическому продукту:

Wenn du denkst, es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Glitzer her «Когда ты думаешь, что хуже быть не может, откуда-то берется глиттер» – эта шутливая фраза обыгрывает идею использования глиттера (косметического блеска для губ, век, щек и др.) для скрашивается скучной или трудной жизненной ситуации, а также подчеркивает потенциал продукта для придания блеска образу.

Таким образом, использование созвучных слов и рифмы делает слоган более запоминающимся и броским, что приводит к узнаваемости бренда и увеличению продаж. Однако важно использовать эти методы в умеренных количествах и следить за тем, чтобы они не отвлекали от общего сообщения или смысла рекламы.

В рекламе косметических брендов можно отметить также и **гендерный аспект**, однако из-за ограниченности рамок статьи подробно остановиться на этом не представляется возможным. Следует подчеркнуть, что реклама женской косметики отличается по своим лексическим средствам от рекламы мужской косметики. Так, к примеру, среди словообразовательных средств в рекламе жен-

ской косметики часто встречается компонент *Anti-Aging* (*противовозрастной*), а в рекламе мужской косметики он фактически отсутствует. Это связано с тем, что для женщины большую роль играет желание оставаться молодой как можно дольше, а для мужчин этот аспект второстепенный. Более подробно на эту тему см. статью В.А. Собыниной [5].

Заключение

Рамки статьи не позволяют затронуть еще ряд важных аспектов исследования рекламного текста, например, анализ таких его факторов, как гендерный и возрастной, так как от названных аспектов в определенной степени зависит не только выбор самого косметического продукта, но и выбор языковых рекламных средств. Создатели рекламы должны обязательно учитывать целевую аудиторию (женщины, мужчины, молодежь, люди солидного возраста и др.), только в этом случае реклама может быть эффективной.

Исследование показало, что лингвопрагматические средства воздействия играют важную роль в создании эффективных рекламных текстов немецкого языка в косметическом дискурсе. Анализ рекламных сообщений выявил различные стратегии и тактики, которые используются для привлечения внимания потребителей и формирования их положительного отношения к товару. При анализе немецкой рекламы косметики было обнаружено, что использование языковых средств, таких как метафоры, эмоциональная и положительно оценочная лексика, сравнения, эпитеты имеет сильный эмоциональный и психологический эффект и положительно воздействуют на аудиторию. Эти средства позволяют создавать связь с потребителями, вызывать желаемые эмоции и формировать их предпочтения, а также положительные мнения о продукте, что в конечном итоге может повлиять на решение о покупке товара.

Таким образом, анализ языковых средств воздействия в немецкой рекламе косметики доказывает важность анализа языковых и коммуникативных стратегий для создания эффективных рекламных текстов. В практическом плане результаты исследования можно использовать при проведении рекламной кампании косметических средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е.Е. Анисимова. – М., 2003. – 128 с.
2. Борисова Е.Г. Что дает маркетинговая лингвистика маркетингу и лингвистике (вместо предисловия) // Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / под. Ред. Е.Г. Борисовой, Л.Г. Викуловой. – М.: ФЛИНТА, 2019. – С.4-10.
3. Гаспарян О.Т. Интернациональные стратегии современного рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Гаспарян Оганнес Тигранович. – Москва, 2017. – 27 с. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01006657559?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения 22.05.2025).
4. Косицкая Ф.Л. Французский космологический дискурс в сфере профессиональной коммуникации / Ф.Л. Косицкая, И.Е. Зайцева. – Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 6 (183). – С. 20–24.

5. Собянина В.А. О некоторых лексических особенностях немецкого косметологического дискурса в сети интернет / В.А. Собянина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2019. - № 3 (35) 2019. - С. 33–41.
 6. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1990.
 7. Ухова Л.В. Эффективность рекламного текста: монография / Л.В. Ухова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 393 с.
-

© Собянина Валентина Александровна (SobyaninaVA@mgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИНЬ КЭЦИН И ЭЛЕН КУРАГИНА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ ГЕРОИНЬ РОМАНОВ ЦАО СЮЭЦИНЯ И ЛЬВА ТОЛСТОГО

Сун Данью

Аспирант, Московский Государственный Университет
имени М.В. Ломоносова, (г. Москва)
lilyismomforever@yandex.com

Исакова Ирина Николаевна

Доцент, Московский Государственный Университет
имени М.В. Ломоносова, (г. Москва)
mandala-1@yandex.ru

**QIN KEQING AND HELEN KURAGHINA:
A COMPARATIVE ANALYSIS OF
THE IMAGES OF HEROINES IN
THE NOVELS OF CAO XUEQIN AND LEO
TOLSTOY**

*Song Dannuo
I. Isakova*

Summary: The article presents a comparative analysis of the female characters Qin Keqing from Cao Xueqin's novel «Dream of the red chamber» and Helene Kuragina from Leo Tolstoy's «War and peace», based on the “angel/demon” Model developed in feminist literary criticism. The aim of the study is to identify both universal and culturally specific features in the representation of female characters in Russian and Chinese classical literature. The application of comparative analysis methods and elements of gender criticism reveals that the images of both heroines' function within the structure of the works as markers of the social and moral crises of their respective eras. The study demonstrates that in the Chinese text, the image of Qin Keqing is characterized by profound psychological ambivalence and represents an artistic reflection on the limitations of female subjectivity within a patriarchal culture. In contrast, within the Russian literary tradition, the image of Hélène Kuragina is interpreted as a bearer of moral corruption and serves as a tool for reinforcing normative gender constructs. The findings of the research expand the understanding of the typology of female archetypes in literature and highlight the potential of cross-cultural analysis in studying the mechanisms of patriarchal discourse.

Keywords: female images, patriarchal discourse, “angel/demon” Model, feminist criticism, comparative literary studies, classical literature of China and Russia.

Аннотация: В статье проводится сопоставительный анализ женских образов Цинь Кэцин из романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» и Элен Курагиной из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» с опорой на модель «ангел — демон», разработанную в рамках феминистского литературоведения. Целью исследования является выявление универсальных и национально-специфических особенностей репрезентации женских персонажей в русской и китайской классической литературе. Применение методов сравнительного анализа и гендерной критики позволило выявить, что образы обеих героинь функционируют в структуре произведений как маркеры социального и морального кризиса своих эпох. В работе показано, что в китайском тексте образ Цинь Кэцин обладает глубокой психологической амбивалентностью и представляет собой художественное осмысление ограниченности женской субъектности в условиях патриархальной культуры. В русской литературной традиции образ Элен Курагиной интерпретируется как носитель морального зла и служит средством утверждения нормативных гендерных установок. Результаты исследования расширяют представления о типологии женских архетипов в литературе и демонстрируют потенциал межкультурного анализа в изучении механизмов патриархального дискурса.

Ключевые слова: женские образы, патриархальный дискурс, «ангел — демон», феминистская критика, сравнительное литературоведение, классическая литература Китая и России.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью глубокого анализа влияния традиционных женских образов на художественные системы Л.Н. Толстого и Цао Сюэциня, а также их роли в формировании культурных парадигм и социальных стереотипов в русской и китайской литературных традициях. В условиях возрастающего интереса к вопросам гендерной репрезентации в искусстве и литературе, сопоставительное изучение таких персонажей, как Цинь Кэцин из романа «Сон в красном тереме» и Элен Курагина из «Войны и мира», приобретает особую значимость.

Данный анализ позволяет не только выявить национально-культурную специфику формирования женских характеров, но и раскрыть универсальные закономерности художественного воплощения женственности в контексте различающихся социокультурных систем.

Целью исследования является выявление особенностей репрезентации женских образов в русской и китайской литературе на основе сопоставительного анализа персонажей Цинь Кэцин и Элен Курагиной. Через изучение их художественной природы и культурных функций исследование направлено на определение влияния социокультурного контекста на формирование

литературных моделей женственности и отражение в них эволюции социального статуса женщины в двух различных обществах. Анализ нарративных стратегий и символического наполнения данных образов способствует более глубокому пониманию специфики национальных литературных традиций.

Методологическую основу работы составляют методы сравнительного анализа и элементы гендерной критики, что позволяет выявить как общие типологические черты, так и национально-специфические аспекты репрезентации женских персонажей.

Научная новизна исследования заключается в том, что в отечественном литературоведении впервые предпринимается системный сопоставительный анализ механизмов художественной репрезентации женских образов в творчестве Цао Сюэциня и Л.Н. Толстого. Полученные результаты позволяют значительно расширить существующие представления о специфике женских персонажей в русской и китайской литературных традициях, а также углубить понимание процессов формирования культурных стереотипов через художественный текст.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии научных представлений о многообразии художественных моделей женственности, особенностях их функционирования в различных литературных системах и о роли литературных произведений в формировании гендерных представлений в обществе. Проведённый анализ вносит вклад в развитие сравнительного литературоведения и гендерной филологии, обогащая научный дискурс новыми подходами к интерпретации классических текстов.

Практическая значимость результатов исследования проявляется в возможности их использования в образовательном процессе при разработке курсов по сравнительному литературоведению, русско-китайским культурным связям, гендерным аспектам литературной репрезентации, а также в практике межкультурной коммуникации. Кроме того, применённая методология может быть адаптирована для проведения новых сопоставительных исследований в области русской и восточной литературы.

Женские образы в контексте историко-культурных трансформаций: теория и авторское отношение

Современные исследования женских образов в литературе демонстрируют, что их интерпретация тесно связана с социально-историческими контекстами и господствующими гендерными стереотипами. Классическое направление феминистской литературной критики, сформировавшееся во второй половине XX века,

предложило новую теоретическую оптику для анализа женственности в художественных текстах. Так, в работе С. Гилберт и С. Губар *The Madwoman in the Attic* убедительно показано, что патриархальный литературный канон веками формировал бинарные образы женщин — «ангел» или «демон», отождествляющие женщину либо с добродетелью и покорностью, либо с угрозой и аморальностью [1]. Эту перспективу развивает Рубинштейн, которая подчеркивает значимость «женского письма» как самостоятельной культурной традиции [2].

Схожие механизмы наблюдаются и в китайской литературе. Как отмечает Тянь Тунсюй, в прозе Мин и Цин периодов происходила постепенная переоценка женского положения: от второстепенной роли в патриархальной структуре к более самостоятельной и сложной идентичности [3]. В свою очередь, Л. Эдвардс указывает, что в «Сне в красном тереме» женские персонажи, с одной стороны, демонстрируют идеалы «чистоты», навязанные обществом, с другой — воплощают стремление к индивидуальной свободе [4]. Это подтверждают и современные исследования Ци Цзиня, который показывает, что в поздней прозе династии Цин прослеживаются элементы «скрытого феминизма», подрывающие традиционные гендерные нормы [5].

В русской классической литературе схожие тенденции отражаются в творчестве Л.Н. Толстого. Как отмечает Е. Полтавец, в рецепции образов Толстого доминирует восприятие женского идеала как «верной супруги и добродетельной матери», однако такие персонажи, как Элен Курагина, нарушают этот стереотип, представляя собой образ «роковой женщины», противостоящей патриархальной морали [6]. Анора Равшанова, в свою очередь, прослеживает в русской и европейской литературе эволюцию женского образа от декоративного элемента сюжета к многогранному носителю внутренней рефлексии и социального протеста [7].

Для китайской литературы XX–XXI веков также характерен процесс «демократизации» женских персонажей. Как пишут Ван Фань и Галай К.Н., в современной китайской прозе женский образ перестает быть лишь отражением патриархальных ожиданий, становясь активным агентом культурных трансформаций [8]. Прямым предшественником этой тенденции можно считать героиню «Сна в красном тереме», чьи судьбы олицетворяют кризис старых гендерных моделей. Как показывает Д.П. Петренко, роман Цао Сюэциня не только воспроизводит традиционные гендерные роли, но и демонстрирует их внутреннюю противоречивость, закладывая основы нового литературного осмысления женственности [9].

Таким образом, сопоставление образов Цинь Кэцин и Элен Курагиной на фоне историко-культурных трансформаций позволяет увидеть, как в разных националь-

ных традициях литературный текст становится ареной борьбы стереотипов, отражая не только эпохальные социальные сдвиги, но и процессы формирования новой женской идентичности.

Цинь Кэцин и Элен Курагина: художественные особенности репрезентации персонажей

Рассматривая образы Цинь Кэцин и Элен Курагиной в свете художественных стратегий их репрезентации, прежде всего следует отметить, что оба персонажа являются проводниками авторских идей о кризисе патриархальных норм и трансформации женской идентичности. Их образы встраиваются в общую структуру текста как многозначные символы морального и социального разложения высшего общества соответствующей эпохи.

В романе «Сон в красном тереме» Цао Сюэцинь вводит Цинь Кэцин в повествование уже на уровне символического намёка. Описание героини через восприятие Цзя Баоюя подчёркивает её утончённую красоту: «*刚至房门，便有一股细细的甜香袭人而来。宝玉觉得眼饧骨软，连说：“好香！”*» («Едва подойдя к двери, Баоюй ощутил тонкий сладковатый аромат, который как бы усыплял тело и расслаблял кости. “Какой чудесный аромат!” — воскликнул он.»). Таким образом, ароматное пространство комнаты служит метафорой внутренней чувственности и скрытого драматизма её образа. Повествователь фиксирует, что героиня сочетает в себе черты идеальной невестки — «*贾母素知秦氏是个极妥当的人，生的袅娜纤巧，行事又温柔和平*» («Цзяму всегда знала, что госпожа Цинь — человек крайне тактичный, с грациозной, утончённой фигурой и мягкими, сдержанными манерами»), — с внутренним противоречием, которое впоследствии выливается в её трагическую судьбу. При этом образ Цинь Кэцин, как верно подмечает Петренко, «*демонстрирует глубокие внутренние противоречия, не укладывающиеся в рамки конфуцианской морали*».

Толстой, в свою очередь, строит образ Элен Курагиной на контрасте между внешним блеском и моральной пустотой. Уже при первом её появлении в тексте автор подчёркивает: «*... красивая дама высокого роста, с большими заплетёнными волосами, с очень блестящими белыми пухлыми плечами и шеей...*», тем самым маркируя её внешнюю привлекательность как главный инструмент социального воздействия. При этом за этим фасадом скрывается сущность героини как типичной «*роковой женщины*»: «*Где вы — там разврат и мерзость*». Толстой не оставляет читателю возможности к сочувствию: его отношение к героине жёстко осуждающее, что, по мнению Полтавец, «*соответствует традиционному стереотипу роковой женщины в патриархальной системе*».

Обе героини представляют собой архетипы «*демона*», но с разной степенью художественной амбивалентности.

Если Цинь Кэцин в трактовке Цао Сюэциня остаётся фигурой трагической — её смерть, по сути, символизирует гибель всего рода Цзя, — то Элен Курагина предстает в «*Войне и мире*» как карикатурный образ аморальности высшего света. Как справедливо отмечает Анора Равшанова, именно такие «*гипертрофированные*» женские образы служат маркером морального кризиса общества.

Важно подчеркнуть, что Цао Сюэцинь применяет тонкие лексико-семантические и стилистические приёмы для создания образа Цинь Кэцин. В описаниях её поведения и речевых характеристик преобладают слова с положительной семантикой: «*温柔和平*» («*мягкость и гармония*»), «*妥当*» («*тактичность, уместность*»), «*慈爱*» («*доброта и сострадание*»). Однако постепенно в повествование внедряются образы смерти и упадка: «*秦可卿淫丧天香楼*» («*Цинь Кэцин погибла в башне Тяньсянлоу от распутства*»). Таким образом, автор создаёт эффект внутреннего напряжения между внешним обликом героини и её судьбоносной линией.

У Толстого же репрезентация Элен строится на активном использовании антитезы: её «*сияющая внешность*» сопровождается эмоционально маркированными комментариями повествователя («*безнравственность*», «*разврат*», «*мерзость*»), создающими однозначно негативную коннотацию. По мнению Зоркой, «*Толстой сознательно разрушает иллюзию красоты как синонима добродетели*».

Следовательно, с точки зрения стилистики и нарративной стратегии, образы Цинь Кэцин и Элен Курагиной реализуют разные типы художественной амбивалентности: у Цао Сюэциня — трагическую, сочувственную, у Толстого — сатирическую и обличающую. В обоих случаях авторы используют богатый арсенал лексических средств и символических намёков для передачи скрытой авторской оценки персонажа.

Таким образом, репрезентация этих женских образов подтверждает универсальность бинарной оппозиции «ангел–демон» в художественной литературе, но наполнение её конкретными семантическими и стилистическими чертами зависит от культурного контекста и авторского мировоззрения. Как показывает сравнительный анализ, образы Цинь Кэцин и Элен Курагиной становятся ключевыми элементами в структуре романа, выполняя не только сюжетную, но и мировоззренческую функцию.

«Ангел» и «демон»: типологический анализ и культурные интерпретации образов

В рамках настоящего анализа в качестве теоретической опоры используется бинарная модель «ангел — демон», предложенная С. Гилберт и С. Губар [1]. Данная

модель представляет собой интерпретацию женских архетипов в патриархальной культуре, где образ женщины репрезентируется либо как идеализированный носитель добродетели (ангел), либо как угроза установленному порядку (демон). Как отмечает Синьковская [10], данная оппозиция служит важнейшим инструментом контроля над допустимыми формами женской идентичности и поведения.

Применяя эту модель к анализу образов Цинь Кэцин («Сон в красном тереме») и Элен Курагиной («Война и мир»), можно выделить общие структурные черты: обе героини транслируют страх общества перед нарушением женских ролевых норм. Однако эстетические механизмы построения этих образов и их семантическая нагрузка существенно различаются.

В китайском тексте Цинь Кэцин демонстрирует сложный синтез архетипов. На уровне повествовательной конструкции она изначально включена в ангелическую парадигму: «*温柔和平*» («мягкость и гармония»), «*妥当*» («уместность, тактичность»), «*慈爱*» («доброта»). Однако скрытый пласт образа отсылает к «демоническому» началу: неканоническая любовная связь и последующее самоубийство в Тяньсянлоу. Здесь, по замечанию Петренко [9], речь идёт о символическом кризисе конфуцианского порядка, в котором даже «идеальная» женщина оказывается неспособной соответствовать неадекватным требованиям традиции. Таким образом, архетип «демона» активизируется не как характеристика индивидуального падения героини, а как индикатор внутренней противоречивости самой патриархальной системы.

В «Войне и мире» типология образа Элен Курагиной ближе к «чистому» архетипу «демона» в понимании Гилберт и Губар [1]. Её внешняя эстетизация — «красивая дама с блестящими плечами» — служит лишь фасадом для демонстрации моральной деградации. По мнению Полтавец [6], именно жёсткая дихотомия внешнего великолепия и внутреннего разврата позволяет Толстому превратить этот образ в выразительное средство социальной критики. В отличие от амбивалентного образа Цинь Кэцин, Элен — фигура, однозначно маргинализованная автором: она не имеет психологического оправдания или смягчающих обстоятельств. В терминах Прохорова [11] — это «контролируемый нарративно негативный персонаж», чьё существование служит назиданием для читателя.

Значимой особенностью является культурно обусловленная разница в динамике этих образов. Как указывает Яковлева [12], в русской литературной традиции XIX века архетип «демонической женщины» (в отличие от китайской классической прозы) чаще статичен: он фиксирует нарушение социальной нормы, но не исследует глубинные механизмы, породившие такое отклонение.

Этим объясняется схематичность образа Элен по сравнению с внутренней сложностью Цинь Кэцин.

Кроме того, в обоих случаях прослеживается авторская реакция на процессы изменения гендерных ролей в обществе. Цинь Кэцин — продукт глубокого кризиса феодального семейного строя, где патриархальная система сама продуцирует «демонизированные» женские фигуры в попытке сохранить собственную целостность. Элен Курагина — проекция страха перед разрушением моральных основ европейской аристократии, столкнувшейся с вызовами новой эпохи. Современные исследования (Ван Фань, Галай К.Н. [8]) демонстрируют, что подобные образы функционируют как «социальные компенсаторы», укрепляющие патриархальные установки в условиях их эрозии.

Сопоставительный анализ показывает, что модель «ангел — демон» в данных текстах приобретает разные функции: в «Сне в красном тереме» — это способ художественного осмысления социальной трагедии женского существования в условиях конфуцианской морали; в «Войне и мире» — приём жёсткой нравоучительной демонстрации последствий отказа женщины от предписанной ей роли. В обоих случаях наблюдается не только художественная репрезентация архетипа, но и скрытое авторское утверждение ограниченных рамок допустимого для женской идентичности.

В целом, анализ позволяет заключить, что образы Цинь Кэцин и Элен Курагиной иллюстрируют механизм работы патриархального дискурса, направленного на дисциплинарное конструирование женственности. В этом смысле они сохраняют свою типологическую значимость как репрезентанты универсальных механизмов подавления женской субъектности, независимо от конкретной культурной среды. Современная феминистская критика подчёркивает, что деконструкция подобных образов остаётся актуальной задачей, направленной на освобождение литературного дискурса от нормативных патриархальных структур.

Заключение

Проведённое сопоставительное исследование художественной репрезентации образов Цинь Кэцин и Элен Курагиной позволило выявить как универсальные, так и культурно-специфические аспекты построения женских персонажей в классической литературе Китая и России. Применение бинарной модели «ангел — демон» (С. Гилберт и С. Губар), а также элементов гендерной критики и сравнительного анализа дало возможность не только углубить понимание типологии женских образов, но и проследить трансформацию культурных стереотипов и механизмов патриархального дискурса в художественном тексте.

Основным результатом работы стало выявление того, что образы Цинь Кэцин и Элен Курагиной, несмотря на принадлежность к разным социокультурным системам, функционируют в структуре произведений как маркеры социальной тревоги и морального кризиса эпохи. Оба персонажа демонстрируют девиацию по отношению к нормативной модели «идеальной женщины», тем самым становясь объектами художественного «демонизирования», которое выполняет функцию защиты традиционного общественного порядка.

Вместе с тем выявлено принципиальное различие в степени художественной амбивалентности этих образов. Цинь Кэцин в романе Цао Сюэциня воплощает не столько индивидуальное падение, сколько трагическую обусловленность судьбы женщины в условиях конфуцианской патриархальной системы. Её образ построен с глубоким психологизмом, что позволяет воспринимать его как гуманистическое осмысление социального неравенства. В противоположность этому, Элен Курагина в «Войне и мире» Л.Н. Толстого представлена как типизированный носитель морального зла, служащий выразительным средством социальной критики. Её образ сознательно депсихологизирован, а нарративно жестко маркирован как чуждый патриар-

хальной морали.

Другое значимое наблюдение заключается в том, что репрезентация этих героинь наглядно отражает авторскую позицию и мужскую культурную психологию своей эпохи. Оба текста демонстрируют ограниченность допустимых вариантов женской идентичности, закреплённую в бинарной модели «ангел — демон», которая служит инструментом поддержания патриархальных структур. Однако в китайской литературной традиции XVIII века наблюдается тенденция к гуманизации таких образов, тогда как в русской литературе XIX века преобладает тенденция к их нормативному отрицанию.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего исследования трансформации женских образов в сравнительно-литературном контексте. Представляется целесообразным расширить предмет анализа, включив в него не только классические, но и современные литературные произведения Китая и России. Особый интерес представляет изучение того, как в современной литературе и медиатексте эволюционирует модель «ангел — демон», каким образом феминистская критика и постгендерный дискурс влияют на репрезентацию женских персонажей и какие новые типологии женственности формируются в постпатриархальной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миддлтон В.С. Безумная на чердаке: женщина-писательница и литературное воображение XIX века // Безумная на чердаке: Женщина-писательница и литературное воображение XIX века. – 1980. – С. 383–385. (на англ. яз.)
2. Рубинштейн А.Т. Собственная литература: британские писательницы от Бронте до Лессинг // Собственная литература: Британские писательницы от Бронте до Лессинг. – 1978. – С. 356–361. (на англ. яз.)
3. Тянь Тунсюй. Изменение социального статуса женщин в романах династий Мин и Цин // Вестник Шаньсийского университета: философия и общественные науки. – 1992. – №1. – С. 83–87. (на кит. яз.)
4. Эдвардс Л. Женщины в романе «Сон в красном тереме»: предписания чистоты и феминности в Китае эпохи Цин // Религии Востока. – Routledge, 2017. – С. 59–82. (на англ. яз.)
5. Ци Цзинь. За пределами гендерных норм: усиление женских персонажей в псевдопереводных рассказах поздней Цинской эпохи // Неогеликон. – 2025. – С. 1–15. (на англ. яз.)
6. Полтавец Е. Гендерные стереотипы в читательской и исследовательской рецепции героинь Л.Н. Толстого // Филология и культура. – 2021. – №2 (64). – С. 159–169.
7. Равшанова А.Ш. Эволюция женских образов в литературе // Современные подходы и новые исследования в науках: материалы Международной научной онлайн-конференции. – 2024. – С. 130–133.
8. Ван Фань, Галай К.Н. Исследование женских образов в современных китайских литературных произведениях // Литера. – 2024. – №6. – С. 118–128. – DOI: 10.25136/2409–8698.2024.6.70534.
9. Петренко Д.П. Образ женщины в художественной литературе Китая на примере романа «Сон в красном тереме» и «Рассказов Ляо Чжэя о необычайном» // Гуманитарный трактат. – 2021. – №2 (64). – С. 159–169.
10. Синьковская И.Г. Теоретико-методологические основы изучения гендерных отношений // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. – 2015. – Т. 33. – С. 281.
11. Прохорова А. Система персонажей романа Л.Н. Толстого «Война и мир» // Соционика, ментология и психология личности. – 1996. – №1. – С. 53–57.
12. Яковлева Е.В. Авторская ремарка и реплика героя как специфические способы вербализации эмоций в психологической женской прозе // Россия: от стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы): сб. ст. – 2017. – С. 131.

© Сун Данынь (lilysmomforever@yandex.com), Исакова Ирина Николаевна (mandala-1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СФЕРЫ «ФИГУРНОЕ КАТАНИЕ»)¹

ENGLISH BORROWINGS IN RUSSIAN-SPEAKING SPORTS DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE SPHERE "FIGURE SKATING")

*Yu. Tregubova
E. Lavrisheva*

Summary: The article deals with the peculiarities of the functioning of English loanwords in the Russian-language sports discourse. On the example of figure skating the authors study English borrowings representing various aspects of this sport. The thematic classification of these lexical units is presented in the paper, as well as the peculiarities of the assimilation process in the recipient language. The authors make a conclusion about the variants of using English borrowings in the Russian-language sports discourse and their derivation potential.

Keywords: sports discourse, English borrowing, borrowing, figure skating, sports term, adaptation.

Трегубова Юлия Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
tregubova@elsu.ru

Лаврищева Екатерина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
eklav@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности функционирования английских заимствований в русскоязычном спортивном дискурсе. На примере сферы фигурного катания авторы исследуют англицизмы, репрезентирующие различные аспекты данного вида спорта. Представлена тематическая классификация данных лексических единиц, а также особенности процесса ассимиляции в языке-реципиенте. Делается вывод о вариантных способах употребления англицизмов в русскоязычном спортивном дискурсе, их словообразовательном потенциале.

Ключевые слова: спортивный дискурс, англицизм, заимствование, фигурное катание, спортивный термин, адаптация.

Спортивный дискурс и репрезентирующие его языковые средства являются одним из актуальных вопросов современной лингвистики. Английский язык служит источником заимствования языковых единиц не только для русскоязычного спортивного дискурса, но и других языков. Языковеды говорят, к примеру, о том, что «английский язык служит источником большей части немецкой спортивной лексики, причем наиболее активное проникновение заимствований наблюдается в периоды, когда в Германии проводятся крупные спортивные соревнования» [3, с. 440]. В испаноязычном спортивном дискурсе широкое использование англицизмов отмечается в сфере футбола [4].

Лингвисты отмечают, что «огромное количество иноязычных слов английского происхождения в русском языке связано со стремительным развитием области спорта» [1, с. 14]. Наиболее популярными видами спорта, с точки зрения частотности функционирующих в них англицизмов считаются автомобильный спорт, хоккей, футбол, бокс, большой теннис [2, с. 102].

В последние годы широкую популярность во всем мире приобрело фигурное катание. К примеру, срав-

нительный рейтинг в российских и зарубежных социальных медиа, опубликованный в феврале 2022 г. показывает, что именно фигурное катание стало самым обсуждаемым видом спорта [6]. По данным 2024 г. фигурное катание является самым популярным видом спорта, болельщики интересуются им больше, чем футболом и хоккеем [7].

Среди причин активного вхождения английских заимствований в русскоязычный спортивный дискурс лингвисты отмечают те факты, что «во-первых, в русском языке отсутствуют слова для обозначения новых объектов, понятий или явлений; во-вторых, происходит замена описательных фраз одним английским словом; в-третьих, английские слова воспринимаются в русском корпусе как более престижные» [5, с. 137].

Целью данного исследования является изучение английских заимствований сферы фигурного катания, особенностей их функционирования в современном русскоязычном спортивном дискурсе.

Источником материала для исследования послужили каналы цифровой платформы «Дзен», посвященные од-

¹ Авторы выражают благодарность Елецкому государственному университету им. И.А. Бунина за финансовую поддержку в проведении настоящего исследования

ному из самым популярных в нашей стране виду спорта – фигурному катанию. Были изучены материалы следующих каналов: КП – Спорт (73,3 тыс. подписчиков), Sports.ru (552,5 тыс. подписчиков), Советский спорт (129,4 тыс. подписчиков), Любимое фигурное катание (40,1 тыс. подписчиков), Непредвзятый спорт (31,3 тыс. подписчиков), Фигурное катание от Максима Ягудина (18,6 тыс. подписчиков), Фигурка топ (9393 подписчика).

В качестве языкового материала исследования выступают размещенные на данных каналах статьи, а также комментарии аудитории подписчиков. Лингвистический анализ языкового материала позволил определить и зафиксировать выборку английских заимствований, представляющих различные аспекты фигурного катания как вида спорта. Общий объем языкового материала составил 44 единицы.

По результатам анализа изучаемых языковых единиц была составлена тематическая классификация рассматриваемых англицизмов. Так, мы можем выделить следующие группы заимствований:

1. элементы фигурного катания – *квэд, слайд, риппон, ультра си, паттерн, SEQ, твизл, ойлер, моухок, бауэр, гидроблейд, шарлотта, кантилевер, валлей, джексон, килиан, кроссролл, кэрриган, тано, фэн, чоктау, кипойнт, преротейшн.*
2. фигуристы и тренеры – *квэдист, квэдистка, мультиквэдистка, тим, новисы;*
3. система судейства – *стен аут, Q, GOE/GOE, гоути, Skating Skills, дедаки;*
4. болельщики, фан-группы, журналисты – *инсайд, фейк, контент, рейтинг, топ, читерство;*
5. соревнования и спортивная карьера – *кисс энд край/ кик, камбэк, допинг;*
6. спортивные организации – *ISU/ИСУ.*

Рассмотрим анализируемые языковые единицы. Статистический анализ показал, что наиболее распространенной группой заимствований является тематическая группа «элементы фигурного катания», в которую можно отнести основные элементы, выполняемые в ходе короткой или произвольной программ, а именно: элементы скольжения, шаги, позы, вращения, прыжки и т.д. Английские заимствования данной группы составляют более половины (59%) от всех изучаемых единиц.

К примеру, термин «ультра-си» (от англ. ultra-C) представляет элементы повышенной сложности, обычно сложные прыжки в фигурном катании – тройной аксель и прыжки всех видов в четыре оборота: «*На тре-*

нировках Никита накатывает контент с 6 прыжками ультра-си (с прицелом, очевидно, уже на следующий дебютный взрослый сезон) и если все получится, то это будут очень серьезные баллы»². В современном спортивном дискурсе встречается несколько вариантов написания данного термина: *ультра-си, у-си, УС, Уси, уси*, что характеризует данное слово как новую лексему в русском языке, не имеющую пока зафиксированных в словарях грамматических и фонетических особенностей.

Термином «твизл» (от англ. twizzle) называется способ перемещения по льду, выполняя многооборотные повороты на одной ноге: «*Грубая ошибка на твизлах, и на дорожке шагов тоже были свои «прегрешения». В целом программа неплохая. Мария Фефелова и Артём Валов. Достойный прокат. Интересная интерпретация программы. Неплохие твизлы. У них, между прочим, у единственных, твизлы 4 уровня. У Слуцкой и Гончарова нет твизлов 4 уровня*»³. Заимствованный в форме единственного числа англицизм употребляется и во множественном числе, а также склоняется по падежам согласно правилам русского языка. В приведенном выше примере можно отметить флексии множественного числа разных падежей: -ы (именительный падеж), -ов (родительный падеж), -ах (предложный падеж).

В данной тематической группе можно отметить англицизмы, исторически относящиеся к коренным народам Северной Америки. Так, например, шаги, выполняемые в фигурном катании, называются моухок (от англ. mohawk turn) и чоктау (от англ. choctaw turn). Названия данным видам шагов были даны в 19 в., по названию племен американских индейцев, которые исполняя ритуальные танцы, совершали особенные шаговые движения. Позднее эти движения были перенесены европейцами в фигурное катание.

Этимологический анализ англицизмов, которыми представлена данная тематическая группа, показал, что почти половина из них представлена названиями элементов, образованными от имени или фамилии впервые исполнивших их спортсменов. К примеру, элемент «тано» - поднятая над головой рука при выполнении прыжка – назван в честь американского фигуриста Брайана Бойатано, впервые исполнившего такой вариант прыжка. Существует и более сложный вариант такого элемента - «риппон» (поднятые над головой обе руки при выполнении прыжка). Название элементу дано по фамилии американского фигуриста Адама Риппона, которые придумал и впервые исполнил прыжок в двумя поднятыми руками.

2 Финал Гран-при 2025 (юниоры). Превью. Елена Костылева, Алиса Двоеглазова, Марго Базылюк, Лев Лазарев, Арсений Федотов. Кто окажется выше? [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://dzen.ru/a/Z731EQxO_E_J7QYX (дата обращения: 11.03.2025).

3 Финал Гран-при среди юниоров. Танцы на льду. Пары. КП. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://dzen.ru/a/Z8CXu_VxCyF9PNwQ (дата обращения: 11.03.2025).

Среди других элементов фигурного катания, названных в честь спортсменов, можно назвать следующие: спираль кэрриган (в честь американской фигуристки Нэнси Керриган), прыжок валлей (в честь американского фигуриста Нэйта Валлея), вращение джексон (было изобретено американским фигуристом Джексоном Хейнсом) и др.

Ряд элементов фигурного катания, представленных англицизмами, представлен нарицательными лексическими единицами, заимствованными в русский язык в формате транскрипции/транслитерации. Среди подобных вариантов можно отметить следующие: квад (от англ. quad – «четверка») – прыжок в четыре оборота, слайд (от англ. slide – «скользить») – элемент скольжения, паттерн (от англ. pattern – «рисунок, узор») – определённая последовательность шагов, характерная для выбранного на сезон танцевального ритма и одинаковая для всех пар.

Отметим, что многие заимствованные англицизмы адаптировались к правилам русского языка, приобрели некоторые грамматические характеристики, присущие языку-реципиенту. Так, например, заимствованные существительные приобрели категорию рода и падежа. Нужно сказать, что в английском языке категория рода практически не выражена, а падежей насчитывается всего два (общий и притяжательный, последний присущ в основном, одушевлённым существительным). Рассмотрим примеры. На сайте спортивного клуба фигурного катания «Северная звезда» представлена поясняющая информация для любителей фигурного катания: «Иногда **кипойнты** для партнёров и партнёрш могли располагаться в разных моментах танца и, соответственно, оцениваться отдельно»⁴, «В следующем году система **паттернов** и **кипойнтов** сохранится только для юниоров»⁵. Как мы можем заметить, английские заимствования употреблены по правилам русского языка, у них отмечаются падежные окончания, в данном примере существительные употреблены в родительном падеже – система **паттернов**, **кипойнтов**.

Оставшиеся тематические группы изучаемой заимствованной лексики представлены менее частотно, однако данные англицизмы также представляют интерес в плане их функционирования в русском языке.

Так, например, англицизмы тематической группы «фигуристы и тренеры» немногочисленны (13 %) и представлены наименованиями фигуристов, исполняющих один или несколько видов прыжков в четыре оборота – квадист, квадистка, мультиквадистка.

В данной группе англицизмов можно также отметить следующие заимствования: тим (от англ. team – команда) – команда тренеров, тренерский штаб, например, «**Тим Тутберидзе**» *выплатит весь долг Арины Парсерговой перед «Ангелами Плющенко»*. *Новые подробности открытой тренировки ТШТ*⁶. В заголовке статьи автор употребляет выражение «Тим Тутберидзе», которое используется для обозначения тренерского штаба под руководством российского тренера Этери Тутберидзе.

Рассмотрим еще один пример: «*Плющенко и Тутберидзе вместе- **Dream Team** Алены Косторной*»⁷. В данном заголовке автор использует оригинальное английское выражение «dream team», которое означает идеально подобранную для участия в соревнованиях спортивную команду. В данном случае выражение применяется к команде тренеров, которые смогли бы подготовить спортсмена к соревнованиям.

Другим интересным примером данной группы заимствований может служить лексема «новис(ы)» (от англ. novice – новичок, начинающий). Этот термин в фигурном катании используется для обозначения категории спортсменов в фигурном катании, которые отвечают определённым возрастным требованиям, обычно это спортсмены до 17 лет.

Тематическая группа «Система судейства» представлена английскими заимствованиями, репрезентирующими различные аспекты судейского оценивания выступлений фигуристов. Так, к примеру, термином «степ аут» (от англ. step out – выходить за пределы) называют ошибку при исполнении прыжка, когда фигурист спотыкается во время выезда и/или подставляет вторую ногу для того, чтобы удержаться на ногах. «*Владислав Дикиджи. Тренер Олег Татауров. 4Л - блестяще! 4Ф - чисто. 4С+3Т - чисто. 3А - **стен аут***»⁸.

Термином «дедакшн» (от англ. вычитание, вычет) в фигурном катании обозначают снижение баллов за на-

4 Паттерн и кипойнты в танцах на льду [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://kfkss.ru/tpost/led623bos1-pattern-ikipointi-v-tantsah-na-ldu> (дата обращения: 13.03.2025).

5 Паттерн и кипойнты в танцах на льду [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://kfkss.ru/tpost/led623bos1-pattern-ikipointi-v-tantsah-na-ldu> (дата обращения: 13.03.2025).

6 «Тим Тутберидзе» выплатит весь долг Арины Парсерговой перед «Ангелами Плющенко». Новые подробности открытой тренировки ТШТ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://zen.ru/a/Zt2Yp5I4dV3u6cON> (дата обращения: 11.03.2025).

7 Плющенко и Тутберидзе вместе- Dream Team Алены Косторной [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://zen.ru/a/X6FuT138ICrX41xn> (дата обращения: 11.03.2025).

8 Финал Гран-при России. Мужчины. ПП. Пётр Гуменник выигрывает с рекордными баллами. Марк Кондратюк - серебро. Евгений Семенов - бронза. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://zen.ru/a/Z7BMBrmT9m5rxnAX> (дата обращения: 11.03.2025).

рушения и ошибки во время исполнения программ: «А вот музыку Лена совершенно не слышит, катается мимо музыки, отсюда постоянные **дедакшены**»⁹.

В данной тематической группе одной из интересных заимствованных лексем является термин «ГОЕ» (от англ. GOE – Grade of Execution). Данным термином обозначается надбавка баллов за качество выполненного фигуристом элемента. В спортивном дискурсе можно встретить использование данного термина как в оригинальном написании, так и в транслитерации ГОЕ/ГОЕ: «Неудачное исполнение прыжка 3Lo с отрицательным **ГОЕ** (-0.98), что снизило технический балл»¹⁰, «**ГОЕ** на всех прыжках, кроме первого 4С, должно быть выше»¹¹. Также используется вариант написания термина строчными буквами. Можно утверждать, что данная лексема в русском языке функционирует как существительное среднего рода. Следует отметить, что в русскоязычном дискурсе появился и вариант глагола, образованного от данного англицизма: «Альбина Геннадьевна Паутова, Да, М Г первые, но **гоили**, как не в себя»¹². Как видно из примера, данное заимствование приобрело словообразовательную морфему, что говорит о процессе его ассимиляции в русском языке.

В данной тематической группе можно отметить термин Q, который представляет собой сокращение от английского слова «quarter» (четверть) и используется для обозначения недокрута прыжка ровно в четверть оборота. Чаще сокращение используется в формате заглавной буквы, однако возможны варианты написания и с использованием строчной: «4Т+3Т - недокрут на Q и потому такое дерганное приземление, плохое приземление»¹³, «все элементы засчитаны без пометок «q» или «<», что крайне важно для итоговой суммы»¹⁴.

Тематическая группа «Болельщики, фан-группы, журналисты» представлена рядом английских заимствований, которые репрезентируют взаимоотношения

журналистов, болельщиков и фигуристов. К примеру, термином «инсайд» (от англ. inside – внутренняя сторона, изнанка) называют конфиденциальную информацию о фигуристах: «Как отреагировала Липницкая на **инсайды** о ее семье?»¹⁵ Термин «контент» (от англ. content – содержание, содержимое) обозначает содержание программ фигуристов (прыжковые и непрыжковые элементы): «Говорить я буду о женском прыжковом **контенте** программ, оставив в стороне непрыжковую их часть (вращения и дорожки)»¹⁶.

В тематическую группу «Соревнования и спортивная карьера» входят заимствованные англицизмы, которые репрезентируют различные аспекты соревновательной деятельности фигуристов, а также события их спортивной карьеры. Рассмотрим термин «кисс энд край», который используется для обозначения места, где фигуристы вместе с тренерами ожидают оценок после выступления. Данный термин вошел в употребление в 1980-х гг. и представляет собой английское выражение «kiss and cry», что буквально можно перевести как «уголок слез и поцелуев», поскольку именно в данном месте можно увидеть все эмоции фигуристов после исполнения программ, а также традиционные объятия с тренером во время ожидания оценок. В русскоязычном спортивном дискурсе можно встретить несколько вариантов функционирования данного термина: транслитерация «кисс энд край» и аббревиатура «кик», которая имеет варианты написания строчными и заглавными буквами или их комбинацией – КИК, Кик. Аббревиатурный вариант «кик» в русскоязычном спортивном дискурсе приобрёл характерные черты существительного, например, падежные формы: «Сегодня с удивлением увидела Сашу в **КИКе** очень бледного и совершенно вымотанного»¹⁷.

В тематической группе «Спортивные организации» можно отметить функционирование только лишь одного названия, а именно именование Международного союза

9 Елена Костылева поделилась тренировочными попытками супер-каскадов 3А+3А и 4S+3А. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://dzen.ru/a/Z83yCdC_LRdN_Kby (дата обращения: 11.03.2025).

10 После провала Базылюк с 24-го места едва не влетела в призы, победила Стоцкая из Тутберидзе-тим. Что случилось на первенстве Москвы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z8sySC0PPQXJ5Tm> (дата обращения: 11.03.2025).

11 Финал Гран при среди юниоров. Девушки. ПП. Елена Костылева - золото. Алиса Двоглазова - серебро. Маргарита Базылюк - бронза. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z8LTIE8b8iEw6l8J?sid=805360357114927258> (дата обращения: 11.03.2025).

12 Финал Гран-при России 2025. Мишина и Галлямов - золото. Хабибуллина и Княжук - серебро. Бойкова и Козловский - бронза. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z7F2-MuSCEUICZxx> (дата обращения: 11.03.2025).

13 Финал Гран-при России. Мужчины. Марк Кондратюк - лидер. Пётр Гуменник - второй. Евгений Семенов - третий. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z67joETKpiMcBiG4> (дата обращения: 11.03.2025).

14 После провала Базылюк с 24-го места едва не влетела в призы, победила Стоцкая из Тутберидзе-тим. Что случилось на первенстве Москвы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://dzen.ru/a/Z8sySC0PPQXJ5Tm_ (дата обращения: 11.03.2025).

15 «Я не очень этичный человек, но фигурка – последний вид, где стоит говорить об этике». Как делать инсайды? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z1GN-H38gjmVGiM> (дата обращения: 11.03.2025).

16 Прыжок, еще прыжок... Разбираю разные прыжковые контенты и отвечаю на самые актуальные вопросы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://dzen.ru/a/Z8_cal_TVwfTDKIE (дата обращения: 11.03.2025).

17 Финал Гран-при России 2025. Мишина и Галлямов - золото. Хабибуллина и Княжук - серебро. Бойкова и Козловский - бронза. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://dzen.ru/a/Z7F2-MuSCEUICZxx> (дата обращения: 11.03.2025).

конькобежцев (ИСУ, от англ. International Skating Union, ISU). Данный термин имеет варианты использования в спортивном дискурсе как оригинальная словоформа ISU, так и ее транслитерированный вариант ИСУ.

Подводя итог данного исследования, необходимо отметить, что сфера фигурного катания является одной из самых популярных по частотности англицизмом-заимствований. Английские заимствования в русскоязычном спортивном дискурсе сферы фигурного катания достаточно многочисленны и разнообразны, что объясняется огромной популярностью данного вида спорта в России и в мире.

Термины-англицизмы охватывают несколько тематических групп и репрезентируют целый ряд аспектов данного вида спорта: от наименования элементов программ до названия спортивных организаций. Некоторые заимствования уже прошли процесс адаптации в русском языке и приобрели устоявшиеся характеристики, в то время как другие термины еще только в начале этого процесса, что объясняет наличие вариантных способов их употребления. Кроме того, английские заимствования в данной сфере могут становиться словообразовательными основами для создания производных форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова О.Б., Осадчая В.П. Англоязычные заимствования в русском спортивном дискурсе // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2017. – Т. 1. – С. 13–18.
2. Бабиян Т.В., Арустамян Е.Д. Английские заимствования в современном спортивном дискурсе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 4–2 (67). – С. 100–107. – DOI: 10.24412/2500–1000-2022-4-2-100–107.
3. Жилюк С.А., Мейбом В.Е., Рожина А.А. Проникновение и функционирование англицизмов в немецком спортивном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 2. – С. 440–446. – DOI: <https://doi.org/10.30853/phil210040>
4. Закирова Е.В. Лексические особенности спортивного комментария на испанском языке // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2020. – № 2 (31). – С. 121–123.
5. Ильющенко Н.С., Шифрина С.А., Цолоева С.Б. Имплементация и способы перевода английских заимствований тематического поля «спортивная терминология» в современном русском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – №04. – С. 134–138. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.04.19.
6. Исследование показало самый популярный вид спорта в соцмедиа 7 февраля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rsport.ria.ru/20220208/sport-1771593110.html> (дата обращения: 22.03.2025).
7. Семенев П. Футбол уступает фигурке по популярности, «Зенит» отобрал часть аудитории у «Спартак»: отчёт. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://metaratings.ru/blog/samyie-populyarnye-vidy-sporta-v-rossii-figurnoe-katanie-futbol-khokkei/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru (дата обращения: 23.03.2025).

© Трегубова Юлия Алексеевна (tregubova@elsu.ru), Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСТУПИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И КАБАРДИНО–ЧЕРКЕССКОМ ЯЗЫКАХ

DISTRIBUTIVE CHARACTERISTICS OF CONCESSIONAL STATEMENTS IN ENGLISH AND KABARDINO-CIRCASSIAN LANGUAGES

*M. Ustova
K. Batchaeva*

Summary: Depending on the rhematic focus, the prepositional “though and щхьэк1э”, which carry a greater rhematic load in comparison with the consequence, may come first, or, on the contrary, the consequence becomes the center of the rhematic focus, and then utterances with postpositional “though and щхьэк1э”, which are to some extent optional and come first. The prepositional “though and щхьэк1э” have an implicit consequence, while the postpositional “though and щхьэк1э” themselves turn out to be in a certain sense inferential, that is, optional. In strong anaphoric contexts, persons, objects, and events, one way or another, are part of the utterance with “though and щхьэк1э”, while they play a constructive role in this utterance, i.e. in these utterances they become the point of intersection of concessive-adversative relations. Thus, “though and щхьэк1э” functioned in this context as a concessive conjunction or adverb. This means that the prepositive “though or щхьэк1э” is in opposition to the conjunctive adverbs with an adversative meaning, and it is important to note that these adversative conjunctions express a contradictory meaning, but not a contrary one. That is why these meanings are expressed by the corresponding set of conjunctive adverbs, each of which has a specific meaning.

Keywords: conjunction, phrase, component, anaphora, adversative meaning, communicative core, main clause, utterance, rhematic focus, context.

Устова Мадина Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный аграрный
университет, (г. Нальчик)
albion767@mail.ru

Батчаева Клара Хамидовна

кандидат филологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный аграрный
университет, (г. Нальчик)

Аннотация: В зависимости от рематического фокуса, на первое место может выдвигаться препозитивное though и щхьэк1э, которые несут большую рематическую нагрузку по сравнению со следствием, либо наоборот следствие становится центром рематического фокуса, и тогда выдвигаются высказывания с постпозитивными though и щхьэк1э, которые несут до некоторой степени факультативный характер. Препозитивное though и щхьэк1э имеют имплицитное следствие, в то время как постпозитивное though и щхьэк1э сами оказываются в определенном смысле инференциальными, то есть факультативным. В сильных анафорических контекстах лица, предметы, события, так или иначе, входят в состав высказывания с though и щхьэк1э при этом выполняют в этом высказывании, конструктивную роль, т.е. в этих высказываниях они становятся точкой пересечения уступительно - противительных отношений.

Итак, though и щхьэк1э функционируют в этом контексте как уступительное союзное наречие или союз. Это означает, что препозитивное though или щхьэк1э оказывается в оппозиции к союзным наречиям с противительным значением, при этом важно отметить, что эти противительные союзы выражают контрадикторное значение, но не контрарное. Именно поэтому эти созначения или оттенки выражаются соответствующим набором союзных наречий, каждое из которых имеет специфическое значение.

Ключевые слова: союз, словосочетание, компонент, анафора, противительное значение, коммуникативное ядро, главное предложение, высказывание, рематический фокус, контекст.

Синтаксической точки зрения уступительные высказывания могут употребляться в составе сложносочиненного и сложноподчиненного предложения как в английском, так и в кабардино-черкесском языках. Такие словосочетания функционируют как элементы сверхфразового единства и основным ядром таких элементов в английском языке выступает союз though, а в кабардино-черкесском слово щхьэк1э. Предложения с though образуют синтактико-коммуникативное ядро, также, как и предложения с щхьэк1э - в кабардино-черкесском. Свойства предтекста и посттекста, как компонента сверхфразового единства, определяют особенности позиционного употребления though и щхьэк1э могут употребляться препозитивно, интерпозитивно и пост-

позитивно. Такое их употребление определяется их контекстной функцией, в которой решающее значение приобретают тема- рематические свойства этих контекстов. В зависимости от рематического фокуса, на первое место может выдвигаться препозитивное though и щхьэк1э, которые несут большую рематическую нагрузку по сравнению со следствием, либо наоборот следствие становится центром рематического фокуса, и тогда выдвигаются высказывания с постпозитивными though и щхьэк1э, которые несут до некоторой степени факультативный характер. Препозитивное though и щхьэк1э имеют имплицитное следствие, в то время как постпозитивное though и щхьэк1э сами оказываются в определенном смысле инференциальными, то есть факультативным.

Например: *Though it was nearly midnight, when Andrew reached Bryngower, he found Joe Morgan waiting on him.* (p.38. *Hatter's castle*).

Ар жып1э щхэк1э бынит1 хуи1эщ. Алыхь нэхыф1и имыгъэтыжыну (стр.54. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

Что же касается интерпозитивного *though* и щхэк1э, то они образуют оппозицию определенному члену предложения, но не ориентированы выражать предикативное отношение. Последнее имеет место при препозитивном и постпозитивном употреблении *though* и щхэк1э.

Приведем примеры: *Marianna remained perfectly silent, though her countenance betrayed her interest in what was said* (p.78. *Hatter's castle*).

Щак1уэм и фоч уэ макъ зэхэтхам губгъуэ бжанк1э дышыгугъа щхэк1э и насып къыхьар тхэк1умэк1ыхьт. (стр.85. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

Необходимо также отметить, что *though* и щхэк1э могут употребляться на уровне предложения, как придаточное, за которым следует главное, т.е. функционирует в составе сложноподчиненного предложения, но оно может употребляться и в составе сложносочиненного предложения и тогда оно нередко сопровождается в английском языке копулятивным союзом *and* или адверсативным *but*, чего нельзя сказать о щхэк1э и его употреблении в данных, рассматриваемых сверхфразовых единствах. Поэтому важно проводить последовательное разграничение формального употребления *though* и щхэк1э и структурно- функционального или семантического их использования. Структурно- функциональный или семантический критерий позволяет выделить такие употребления высказываний с *though* и щхэк1э, которые обязательно требуют продолжения [4]. Следовательно, можно констатировать, что препозитивное употребление *though* и щхэк1э нерелевантно или просто не зафиксировано. Это означает, что следующий за высказыванием с *though* или щхэк1э микротекст не играет особой когерентной и когезивной роли по отношению к высказыванию с *though* или щхэк1э.

Например: *Балькъ си гугъа щхэк1э, бдзажьей дыщэр абы хэкуэпс, щхэлыпс хуэдиз хъу, архъуанэ инэр зи куэд къуршыпс къабзэ гурыхьт* (стр. 110. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

Though he followed her, he was still dubious, and he could not forbear an occasional halt in order more carefully to study the warning (p. 130. *The Call of the Wild*)

Хотелось бы отметить, что высказывания с *though* и щхэк1э построено таким образом, что уступительное значение придаточного предложения к последующей части этого высказывания, т.е. с главным предложением, выражающим следствие или следование. Главное предложение при этом содержит противительную семантику.

Итак, *though* и щхэк1э функционируют в этом контексте как уступительное союзное наречие или союз. Это означает, что препозитивное *though* или щхэк1э оказывается в оппозиции к союзным наречиям с противительным значением, при этом важно отметить, что эти противительные союзы выражают контрадикторное значение, но не контрарное, т.е. более мягкие, более подвижные, выражают целый спектр градуальных значений (*though-but*; щхэк1э- ауэ). Именно поэтому эти созначения или оттенки выражаются соответствующим набором союзных наречий, каждое из которых имеет специфическое значение. Можно также отметить, что противительные союзные наречия, образуя финальную оппозицию к союзному наречию *though*, оказываются в определенной последовательности: от более сильных до более слабых к союзным наречиям с указанной семантикой. По мере ослабления противительного контрадикторного значения в ряде контекстов они не эксплицируются, а лишь подразумеваются [3]. При этом трудно сказать, как бы они выглядели, если бы были эксплицированы. Возможно, они только создают форму своей эксплицитной репрезентации. Про этом значение анафорического контекста является градуальным. В одних ситуациях анафорический контекст органично входит в содержание высказывания с уступительными союзами *though* и щхэк1э и обыгрывается в этом высказывании; в других контекстах, анафорический предтекст образует лишь фоновую информацию, которая является внешним условием или обстоятельством текстовой связи высказывания с *though* и щхэк1э со всем предшествующим контекстом. Поэтому анафорические контексты можно подразделить на сильные и слабые. В сильных анафорических контекстах лица, предметы, события, так или иначе, входят в состав высказывания с *though* и щхэк1э при этом выполняют в этом высказывании, конструктивную роль, т.е. в этих высказываниях они становятся точкой пересечения уступительно - противительных отношений. Приведем пример, в котором инициальное *though* или щхэк1э не имеет анафорического контекста с точки зрения состава предикативной информации, но естественно имеет денотативную отнесенность к составу референтов ситуации. Сама же анафорическая предикативная информация высказывается автором впервые, как бы по ходу действия. Анафора указывает лишь на референт этого действия (*on happier occasions*).

Though more than sixty years had elapsed since the pilgrims came crowd of their descendants still showed the strong and somber features of their character perhaps more strikingly in such a stern emergency than on happier occasions (p. 127. *Nineteenth Century Short American Stories*)

Также можно рассмотреть и союз щхэк1э, который в контексте не имеет анафорического референта.

Иджыри щыгум къымыхьэпа щхэк1э, гъэмахуэ дыгъэр 1эпкълэпкъым къехуэбэк1 зэрыхуаами имыгъэу-

жьэжьу, Мурид и лъэр нихусащ хабзэ хуэжьуа зыгъэпсэ-хуп1э 1уашхэ чыцэм (стр. 26. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

В следующем примере предложение с *though* в какой-то степени повторяет предшествующую информацию. Здесь также имеет место противопоставление по линии прилагательных *the young and vigor*. В посттексте идет объяснение содержания ревматического предложения, т.е. приводится серия аргументов, раскрывающих исходный тезис. С точки зрения аргументации, как мы видим, уступительное предложение может функционировать и как вывод, и как исходный тезис. Выводная или тезисная осуществляется в том случае, если уступительное предложение выполняет функцию резюме.

The gray cub could not understand this. Though never permitted by his mother to approach that wall, he had approached the other wall, and encountered hard obstruction on the end of his tender nose (p. 142. The Call of the Wild)

В этом примере анафорический фокус выражен существительным *the mother*, которое в составе высказывания *though* передается при помощи синонима *cub*. Противопоставление построено на желании матери научить детеныша преодолевать препятствия и отсутствием ее навыков преодоления, поэтому они ударяются об одну и ту же стену много раз, но пытаются снова и снова. Анафорическим фокусом может быть и поведенческая черта характера, которая в дальнейшем конкретизируется высказыванием с *though* или *щхьэк1э*.

But he was not so amazing person. Though he laughed when Julia said a funny thing, he never said on himself. She did not mind. She found his dullness restful (p. 119. Theatre)

Топыр лъэнщу кърагъазэри Мурид деж кыгъэсы-жащ. Зэрыльэк1к1э зидза щхьэк1э 1э ижьымк1э лъэмы-1эсу сэмэгум игъэлъейри, хъыджэбз мыцц1ыхур зы-щ1эт жыг щ1агъым хуэм ц1ык1уурэ щ1элъэдащ (стр. 11. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

Контексты слабой анафорической привязки характеризуется семантической градуальностью, т.е. они как правило, дистантны по отношению к высказыванию *though* или *щхьэк1э*, и, следовательно, релевантны для уступительно – противительного высказывания, а информация находится в предшествующем контексте, который не может быть маркирован однозначно, а лишь подсказывает необходимую информацию. В других ситуациях мы опираемся не на сказанное, а на пресуппозицию, которая содержит это сказанное, или на те импликации, которые вытекают из этого высказывания.

Приведем пример препозитивного *though*, которое имеет фоновое анафорическое основание, однако содержание главного предложения менее анафорично, т.к. в придаточном предложении с *his* дается объяснение его уязвленного чувства.

Though his dignity was sorely hurt by this being, made a draught animal, he was too wise to rebel. He bucked down with a will and did his best, though it was all new and strange (p. 29. The Call of the Wild).

Причем следует отметить, что употребление *though* в следующем предложении усиливает сказанное и указывает на оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если говорить о союзе *щхьэк1э* в кабардино – черкесском языке, то он не несет такого отягощения, он более нейтральный. Сабийхэщ, – жи1ащ Инал – игук1э - псып-ц1э къамылу дэжея щхьэк1э, дыгъуасэщ къыщальхуар (стр. 156. Пшапэ зэхэуэгъуэ)

Приведем пример, в котором противопоставление построено на учете пресуппозиции анафорического микротекста. В приводимом ниже отрывке в предложении с *though* имеет место противопоставление уступительной семантики антиуступительному фокусу, который вводится имплицитным *nevertheless*. С рематической точки зрения, препозитивное *though* оказывается более информационно значимым нежели главное предложение, которое образует антиуступительный фокус, поэтому *though* выносятся на первую позицию.

Michael came over England on his leaves and Julia was divinely happy. Though he was in more danger than if he had been sheep-farming in New Zealand, she acted as though the brief periods he spent with her were the last days the doomed man would ever enjoy on earth (p. 64. Nineteenth Century Short American Stories).

Особенность препозитивного *though* и *щхьэк1э* заключается в том, что они обладают анафорическими свойствами, т.е. коррелируют, а иногда и корректируют с широким предшествующим контекстом со знаком плюс, или со знаком минус. Отсюда следует что они могут употребляться в середине абзаца, начинать абзац или целую главу. Это свойство в большой степени справедливо, но для *though*, а союз *щхьэк1э* менее свободен в этом контексте. Союз *щхьэк1э* более привязывается к отдельным словам следуя за ними, небо предшествует им. Совершенно очевидно, что без этих анафорических свойств препозитивное *though* не могло бы употребляться в инициальной позиции в начале абзаца либо главы, что абсолютно не типично для союза *щхьэк1э* в кабардино-черкесском языке. Конечно, степень и мера анафоричности у рассматриваемых союзов различна. Если союз *though* употребляется в начале главы или абзаца она имеет более анафорический контекст включая содержание предыдущей главы. Находясь в середине абзаца в начале или финальной позиции абзаца *though* в качестве анафорического контекста, имеет содержание того абзаца, в котором употребляется либо содержание предшествующих абзацев.

Итак, мы можем утверждать, что препозитивное

though и его коррелят щхъэк1э в кабардино-черкесском языке выполняют достаточно как презентабельную текстообразующую функцию, и в этом их несомненная дискурсная ценность. При сильной связи составные компоненты анафорической части непосредственно обыгрываются в составе уступительно-

противительного высказывания, они фокусируются в составе этого высказывания. При слабой анафорической связи предтекст с уступительно-противительном высказывании служит лишь фоном и его фокусной информации не входит в само уступительно-противительное высказывание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Cronin A. Hatter's castle. – М.: Изд-во Иностранка, 2024- 367pp.
2. Къэрмокъуэ М. Пшапэ зэхуэгъуэ. – Налшык: Тхылъ тедзап1э центр «Эль-фа», 2004, 425с.
3. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику - М.: Прогресс, 1978 – 542с.
4. Устова М.А., Батчаева К.Х. Характеристика производных значений в лексико–грамматическом ракурсе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», 2024, №9, с. 215–218
5. Nineteenth Century American Short Stories. - М.: Progress Publishers, 1978, 523pp.
6. Моэм С. Театр на англ. языке. – М.: Изд-во: Каро, 2015 – 384с.
7. London J. The call of the wild and other stories. - М.: Progress Publishes, 1976 – 376pp.

© Устова Мадина Александровна (albion767@mail.ru), Батчаева Клара Хамидовна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРА НОМИНАЛИЗАЦИИ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Федотова Александра Максимовна

Аспирант, Российская академия наук, (г. Москва)
afedotova1905@gmail.com

THE STRUCTURE OF NOMINALIZATIONS IN KOREAN

A. Fedotova

Summary: This paper is devoted to the study of the structure of -(u)m, -ki and -nun kes nominalizations in Korean. The data in Korean oral and written corpora SJ-RIKS demonstrates non-uniform categorical nature of nominalizations in Korean. The article proposes two models for representing the structure of Korean nominalizations – the N-IP structure and the N-VP structure.

Keywords: structure of nominalizations, Korean language, constituency grammar, Korean corpora.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию структуры трех типов номинализаций в корейском языке: на -(u)m, -ki и -nun kes. На материале устного и письменного корпусов корейского языка SJ-RIKS демонстрируется неоднородная категориальная природа номинализаций в корейском языке. В статье предлагаются две модели представления структуры номинализаций – N-IP и N-VP структуры.

Ключевые слова: структура номинализации, корейский язык, грамматика составляющих, корпус корейского языка.

Вопрос об анализе синтаксической структуры имен действий в различных языках мира с момента публикации работы Хомского Remarks on nominalizations является вопросом неоднозначным и привлекательным для многих исследователей.

В настоящее время можно выделить два основных подхода к анализу структуры номинализаций – это лексикалистский подход, подразумевающий отсутствие деривационного отношения между глаголом и отглагольным именем, осуществляемого в синтаксисе, и подход, при котором имя считается связанным с глаголом синтаксической деривацией – в таком случае глагольная основа проецирует аргументы в соответствии с правилами отображения (linking rules). Мы придерживаемся второй точки зрения, так как считаем, что в терминах генеративной грамматики возможно наиболее полно описать номинализации в корейском языке.

Языковые данные

Говоря о корейских номинализациях, мы анализировали три типа номинализаций в языке – на -(u)m, -ki и -nun kes. Данные типы номинализации отличаются высокой регулярностью. Так, в корпусе корейского языка университета Сечжон мы выявили большое количество примеров употребления номинализаций на -ki (134395 примеров), -um (34838 примеров) и -nun kes (35673 примеров).

Материалы корпуса демонстрируют, что внешний синтаксис номинализаций в корейском языке идентичен синтаксису именной группы (далее – ИГ). В частности, номинализации имеют такую же дистрибуцию, что и ИГ, возглавляемые производными существительными. Например, номинализации встречаются в позиции под-

лежащего, где они принимают падеж субъекта или топик:

1. Cip-eyese kongpwuha-ki-nun swip-ci anh-ta.
Дом-LOC учиться-NMLZ-TOP легкий-CVB NEG-DECL.

Нелегко учиться дома.

дополнений переходных глаголов, где они принимают падеж прямого объекта:

2. Kongpwuha-ki-lul culkewoha-nun uuilhan
Учиться-NMLZ-ACC наслаждаться-PTCP единственный
ai-yo-ss-ta.
ребенок-есть-PST-DECL.

Это был единственный ребенок, который наслаждался учебой.

и в контексте зависимого при имени, получая при этом генитив:

3. Tutio manna-m-uy swunkan...
Наконец встречать-NMLZ-GEN момент
И, наконец, момент встречи...

Большую сложность для анализа представляет организация внутренней структуры номинализаций.

Примеры показывают, что субъект в номинализации может кодироваться тем же способом, что и посессивное зависимое производного имени генитивом:

4. Khun hyeng-uy ilu-m-i olh-ta
Старший брат-GEN говорить-NMLZ-NOM верно-DECL.

То, что говорит старший брат — верно.

или получать то же кодирование, что и в простой предикации – номинативное:

5. Ku-ke-n nay-ka malha-ki konlanha-ta
Тот-вещь-TOP я-NOM говорить-NMLZ затруднительно-DECL.

Это мне сказать сложно.

Отметим, что нами в корпусе выявлены примеры вариативного кодирования во всех трех типах номинализаций, хотя в классических грамматиках и предыдущих исследованиях данный феномен наблюдался либо исключительно у номинализаций на *-um* [Sohn 2001], либо в редких случаях допускался также у номинализаций на *-ki* [Yoon 2005].

Прямой объект в конструкции с номинализацией также может кодироваться по именной модели генитивом – примеры данного феномена мы выявили в корпусе у номинализаций на *-um* и *-ki*:

6. [Tangsin-uy manna-ki] wihay 9 kaywel-ul
ты-GEN встречать-NMLZ чтобы 9 месяц-ACC
kitalyewa-ss-eyo.
ждать-приходить-PAST-DECL
Чтобы встретиться с тобой я ждал 9 месяцев.
7. Motun tayhwa-nun [ayceng-kwa phicha-uy
всякий диалог-TOP любовь-COM обе.стороны-
GEN
mit-um] eps-i-nun
верить-NMLZ отсутствовать-ADV-TOP
ilwuesi-ci anh-nun rep
осуществляться-PTCL.NEG нет-TOP закон.
Ни один разговор не может состояться без любви и взаимного доверия.
и по глагольной модели аккумулятивом – у всех трех типов номинализаций:
8. На *-ki*
Na-nun [cha-lul kitali-ki-ka]
я-TOP машина-ACC ждать-NMLZ-NOM
taptapha-ye tampray-lul hana phi-we
тоскливый-CVB сигарета-ACC один зажигать-CVB
mwulessta.
спрашивать-PST-DECL.
Мне было тоскливо ждать машину, поэтому я закурил сигарету и спросил.
9. На *-(u)m*
Nala-eyse [ecin sinha-lul
страна-DAT достойный подданный-ACC
kitali-m-ul] ppalli ha-sini...
ждать-NMLZ-ACC быстро делать-CVB

В стране нетерпеливо ждали верных подданных...

10. На *-nun kes*
Yohaunghi rwulkwu-lul momyenha-ca [kutu-lul
к счастью, недостаток-ACC избегать-CVB они-ACC
kitali-nun kes-un] mwusewu-n chousenrang-uy
ждать-PTCP вещь. NMLZ-TOP страшный-PTSP ли-
ния.нападения-GEN
саурауshipwuniessta.
перераспределение. только. быть-PST-DECL.

К счастью, они избежали поражения и их ждала лишь ужасающая передислокация сил на линии фронта.

Помимо этого, в корейском языке определения к вершине номинализации могут выражаться как наречием, так и прилагательным. Отметим, что наречная модификация, свойственная VP, AP и IP и характеризующая номинализацию как предикативную составляющую, соответственно, встречается в номинализациях на *-ki* и *-nun kes*:

11. [Emma-wa apesi-lul kamanhi kitali-ki]
мама-COM папа-ACC спокойно ждать-NMLZ
sicakhay-ss-supnita.
начинать-PST-DECL.
Я спокойно начал ждать маму и папу.
12. Ilen mit-um-ey sengmyen-ulo
такой верить-NMLZ-DAT сторона-INST
tocenha-ko ohilye [sengcek yokkwu-lul бросать.
вызов-CVB напротив сексуальный желание-ACC
cinachi-kye ekapha-nun kes-i]
чрезмерный-ADV подавлять-PTCP вещь.NMLZ-NOM
kwangki-uy wenin-i-lako swucangha-n
безумие-GEN причина. быть-DS утверждать-PTCP.
PST
salam-un cengsinpwunsekha-uy changica
человек-TOP психоанализ-GEN создатель
phuloithu-yess-ta.
Фрейд-быть-PST-DECL.
Именно Фрейд, основатель психоанализа, прямо бросил вызов этому убеждению и утверждал, что чрезмерное подавление сексуальных желаний является причиной безумия.
в то время как адъективная модификация, которая предполагает именную группу, встречается в номинализациях на *-um*:
13. Yengmini-nun [olayn kitali-m] kkuth-ey
ёнмин-TOP долгий ждать-NMLZ конец-DAT
swumanh-un yencek-ul mwullichi-ko
число. много-PTCP соперник-ACC отбивать-CVB
kunye-wa kyelhonha-key toy-ess-ta.
тот.она-COMP жениться-ADV становится-PST-DECL.

После долгого ожидания Ён Мин победил многих соперников и смог жениться на ней.

Очевидно, что номинализации первого типа (примеры (6)-(7), (13) демонстрируют сходство с ИГ в способе выражения аргументов, в то время как номинализации второго типа (примеры (8)-(12) в этом отношении идентичны финитной клаузе.

Таким образом, приведенные языковые данные свидетельствуют о неоднородной категориальной природе номинализаций в корейском языке.

Структура номинализации

Сходные трудности в структуре номинализаций, которые наблюдаются в самых разных языках, привели к

формулировке понятия смешанной категории. В рамках данного понятия утверждается, что лексема смешанной категориальной принадлежности может иметь вид (+N; +V) и проецировать одновременно структуры, характерные для имени ([+N]), и структуры, характерные для глагола ([+V]) [Гращенков, Лютикова 2008]. При этом отметим, что наблюдаемые нами номинализации в корейском языке демонстрируют не просто сосуществование таких структур, а некую «иерархию» глагольных и именных признаков – представляется, что внутренняя структура соответствует категории [+V], в то время как внешняя – категории [+N]. Данное наблюдение приводит нас к очевидному заключению о том, что составляющая, содержащая предикативно оформленные элементы, вложена в составляющую, содержащую именную вершину и ее зависимые. Таким образом, мы имеем дело со структурой вида N+ [V+ []].

Теперь перейдем, собственно, к представлению структуры. Для номинализаций с номинативным субъектом мы предлагаем структуру N-IP, разработанную Лютиковой Е.А. и Гращенковым П.В., так как номинатив присваивает I, а не V.

В рамках данной теории предложение типа *Nay-ka malha-ki* ‘Я-NOM говорить-NMLZ’ будет иметь следующую структуру – [NP [N’[IP [NP nay-ka] [VP malha]] [N° ki]]].

Что касается других случаев, в частности номинализации с генитивным субъектом, мы предлагаем оставлять N-VP структуру. Связано это с тем, что в корейском языке традиционно признаком финитности считается показатель времени. И допущение IP структуры подразумевает наличие показателя времени в таких типах номинализации [Lapointe, Nielsen 1995]. Однако исследователи отмечают, что в данном типе номинализации показатель времени невозможен [Там же]. В нашем представлении в таких случаях генитив передвигается в позицию спецификатора ИГ, а остальные внутренние аргументы входят в глагольную группу. Структура предложения *Na-uy malha-ki* ‘Я-GEN говорить-NMLZ’ представляется следующим образом: [NP Спец[na-uy] N’ [VP malha] [N°ki]].

Таким образом, мы считаем, что один и тот же тип номинализации может анализироваться по-разному: как IP- и как VP-структура. Если у номинализации субъект кодируется номинативом, как N-IP, а если генитивом – N-VP.

При вариативности кодирования у прямого объекта мы предполагаем лишь разницу в глубинности положения аргумента, т.е. в случае с генитивом мы предполагаем его передвижение в позицию спецификатора ИГ, а при сохранении аккузатива его положение в ГГ.

Трудные для анализа случаи из материалов корпуса корейского языка

Существуют, однако, и трудные для анализа примеры с

номинализациями. Во-первых, это номинализации на *-ki* и *-nun kes* с нулевым маркированием прямого дополнения:

14. *Hyeng-un kongpwuha-ki-lul silh-e*
старший.брат-TOP учиться-NMLZ-ACC ненавидеть-CVB

ha-nunteytongsayng-un tto [chayk
делать-CVB младший.брат-TOP, однако, книга
ilk-ki-lul] COHA.HA-nta.
читать-NMLZ-ACC любить-DECL.
Старший брат ненавидит учиться, а младший, наоборот, любит читать книги.

15. *Ne ku-tongan way kuleh-key*
ты тот.промежуток.времени почему такой-ADV
[salam manna-nun kes-ul]

человек встречать-PTCP вещь.NMLZ-ACC
kkelye-ss-lultey?
избегать-PST-Q

Почему в течение этого времени ты так избегал встречаться с людьми?

Сложность в подобных случаях состоит в том, что нулевое маркирование в корейском языке, по данным сторонних исследований, возможно у объекта как в ИГ, так и в ГГ. Например, отмечено, что зависимое в ИГ чаще всего имеет нулевое маркирование [Tse 2020]. В то же время отмечается, что и у глагольных групп частотно опущение аккузативного показателя у объекта в случаях, когда он расположен в непосредственной близости от предиката.

Таким образом, классические корреляции глагольных и именных свойств в номинализациях в применении к корейским единицам оказываются не совсем релевантными. Так, если Алексиаду наряду с наречной модификацией и субъектом в номинативе считал аккузативное оформление объекта обязательным у номинализаций глагольного типа [Alexiadou 2011], мы наблюдаем в корейском языке нулевое оформление объекта в ГГ, и, так как Gen также может опускаться в ИГ, определить, какой из показателей опущен, не представляется возможным.

Кроме этого, в корпусе нами выявлены примеры двойного кодирования аргумента косвенным падежом (Dat, Inst) и генитивом номинализаций на *-um*:

16. *Twu panghyang-ulo-uy wumciki-m-ul*
два направление-INST-GEN двигаться-NMLZ-ACC
kilokha-nun nol-i-ta.

приписываться-PTCP.PRS игра-есть-DECL.
Это игра, в которой нужно двигаться в две стороны.

17. *Seysang-ey-uy yelli-m-ey iss-ese...*
мир-DAT-GEN открываться-NMLZ-DAT находиться-CVB

Будучи открытым миру...

Так, в примерах (16)-(17) наблюдается кодирование дативом и инструменталисом, свойственное об-

стоятельства места и времени в финитной клаузе, и кодирование генитивом, свойственное зависимым в ИГ. Также отметим, что здесь поднимается вопрос о положении в словоформе падежных показателей, о чем также писала Рудницкая Е.Л. Так как косвенные падежи могут присоединять дополнительный показатель Gen, мы делаем вывод, что косвенные падежи занимают в словоформе более внутреннюю позицию, чем Gen [Рудницкая 2015], что мы можем продемонстрировать в рамках грамматики составляющих. Т.е. номинализация представлена VP – первый, косвенный падеж присваивается V. Второй падеж – генитив, присваивается N, он именной. Важно заметить, что при этом нарушается падежный фильтр. Структуру такой номинализа-

ции (пример (16) мы видим следующей: [NP Spes[-уу] N'[[VP[-ulo][V]][N⁰-m]]], где номинализация представляет именную группу, генитив -уу поднимается в позицию спецификатора ИГ, а показатель инструменталиса -ulo входит в состав глагольной группы, которая является сестрой номинализатора -m.

Таким образом, мы считаем, что один и тот же тип номинализации может анализироваться по-разному: как IP- и как VP-структура. Если у номинализации субъект кодируется номинативом, как N-IP, а если генитивом и в остальных случаях – как N-VP. То есть один морфологический тип номинализации (с -(u)m, -ki, -nun kes) нельзя сопоставить с одной структурой, а ее тип определяется при каждом употреблении.

ЛИТЕРАТУРА

1. 현대한국어 용례검색기 // Корпус корейского языка SJ-RIKS. URL: <http://riksdb.korea.ac.kr> (дата обращения: 10.06.2024).
2. Ан, Сон 2023 – Ан Ч.М., Сон Ы.Х. Грамматика корейского языка для продвинутых. АСТ, 2023. – 416 с.
3. Гращенков, Лютикова 2008 — Гращенков П.В., Лютикова Е.А. Номинализация и семантико-синтаксический интерфейс // Исследования по глагольной деривации. В.А. Плунгян и С.Г. Татевосов (ред.). Издательство: Языки славянских культур, 2008.
4. Ли И. – С. Корейский язык. История и современное состояние / И.–С. Ли, С.–О. Ли, В. Чхэ / пер. с кор. В. Аткинина. – М.: РОО Первое марта, 2005. – 484 с.
5. Лютикова 2022 — Лютикова Е.А. Вопросы языкознания. - 2022. - № 6. - С. 152–160. - (Рецензии). - Рец. на кн.: А. Alexiadou, Н. Borer (eds.). Nominalization: 50 years on from Chomsky's Remarks. Oxford: Oxford University Press, 2020. - Библиогр.: с. 159-160
6. Рудницкая Е.Л. Спорные вопросы корейской грамматики: Теоретические проблемы и методы их решения / Сер. Языки народов мира. Отв. ред. В.М. Алпатов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: URSS; ЛЕНАНД, 2015. – 352 с.
7. Сердобольская 2005 — Сердобольская Н.В. Синтаксический статус актантов зависимой нефинитной предикации: Дис. ... к-та филол. наук. Москва, 2005.
8. Федотова 2023 – Федотова А.М. Особенности кодирования подлежащего при номинализациях в корейском языке (на материале устного и письменного корпусов корейского языка. // Лингвистика языков Китая, Кореи и Японии: Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. / Отв. ред. М.Б. Рукодельникова. М.: РГГУ, 2023. С. 144–149.
9. Ackema, Peter & Ad Neeleman. (2004). Beyond Morphology: Interface Conditions on Word Formation. Oxford/New York: Oxford University Press.
10. Alexiadou, Artemis. (2001). Functional Structure in Nominals: Nominalization and Ergativity. Amsterdam: John Benjamins.
11. Alexiadou, Rathert (eds.) 2010 — Alexiadou A., Rathert M. (eds.). The syntax of nominalizations across languages and frameworks. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.
12. Alexiadou, Artemis. (2011). 'The aspectual properties of nominalization structures', in Alexandra Galani, Glyn Hicks, & George Tsoulas (eds.), Morphology and Its Interface, 195–278. Amsterdam: John Benjamins.
13. Alexiadou, H. Borer (eds.). Nominalization: 50 years on from Chomsky's Remarks. (Oxford Studies in Theoretical Linguistics, 76.) Oxford: Oxford University Press, 2020. 480 p
14. Borsley, Robert & Jaklin Kornfilt. (2000). 'Mixed extended projection', in Robert Borsley (ed.), The Nature and Function of Syntactic Categories, 101–131. San Diego: Academic Press.
15. Cho, Sells 1995 — Cho Y.-M. Y., Sells P. A lexical account of inflectional suffixes in Korean // Journal of East Asian Linguistics. 4. 1995. P. 119–174.
16. Chomsky 1970 — Chomsky N. Remarks on nominalization. Readings in English transformational gram-mar. Jacobs R., Rosenbaum P. (eds.). Waltham (MA): Ginn, 1970, 184–221.
17. Lapointe 1995 — Lapointe S.G. A reconsideration of type III nominalization in Korean [Текст] / S.G. Lapointe, S. Nielsen // Harvard Studies in Korean Linguistics. - 1995. - Vol. 5. -P. 305-319.
18. Marantz 1997 — Marantz A. No escape from syntax: Don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. UPenn Working Papers in Linguistics, 1997, 4(2): 201–225.
19. Panagiotidis, Phoevos. E. (2014). Categorical Features: A Generative Theory of Word Class Categories. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Sohn 2001 — Sohn Ho-Min. The Korean Language (Cambridge Language Surveys). 2001.
21. Tse 2020 — Keith Tse. Differential object marking: Nominal and verbal parameters. Proc Ling Soc Amer 5(1). 2020. 670–684.
22. Yoon 2005 — Yoon J.H.-S. 2005b. Dual lexical categories and inflectional morphology // Morphology and the web of grammar. Essays in memory of Steven G. Lapointe / Orhan Orgun C., Peter Sells (eds.). Stanford, p. 139–168.
23. Yoon 2022 — Yoon J.H. The Cambridge Handbook of Korean Linguistics. Cambridge University Press, 2022, pp. 63–81.

© Федотова Александра Максимовна (afedotova1905@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ 'РУКИ' В АРАБСКОЙ И РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОМАТИЧЕСКОГО КОДА

Холодняк Галина Владимировна

соискатель, преподаватель,
Кубанский государственный университет
kirilina-white-rose@mail.ru

CONCEPTUALIZATION OF THE 'HAND' IN ARABIC AND RUSSIAN PAREMIOLOGY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SOMATIC CODE

G. Kholodniak

Summary: The article is devoted to a comparative analysis of the conceptualization of the somatic code of the "hand" in Arabic and Russian paremiological systems. Based on the comparative study of paremias with the "hand" component, significant differences in value connotations and cultural meanings fixed in linguistic worldviews are revealed. The methods of linguistic and cultural and cognitive analysis are used in the work, which make it possible to reveal the ethnocultural specifics of bodily metaphors in the paremiological fund of two languages. The results of the study demonstrate how similar somatic images can encode fundamentally different cultural attitudes and value orientations.

Keywords: comparative paremiology, somatic code, the concept of "hands", Arabic proverbs, Russian proverbs, linguoculturology.

Аннотация: Статья посвящена сравнительному анализу концептуализации соматического кода 'руки' в арабской и русской паремиологических системах. На материале сопоставительного исследования паремий с компонентом 'рука' выявляются существенные различия в ценностных коннотациях и культурных смыслах, закрепленных в языковых картинах мира. В работе применяются методы лингвокультурологического и когнитивного анализа, позволяющие раскрыть этнокультурную специфику телесных метафор в паремиологическом фонде двух языков. Результаты исследования демонстрируют, как сходные соматические образы могут кодировать принципиально различные культурные установки и ценностные ориентиры.

Ключевые слова: сравнительная паремиология, соматический код, концепт 'руки', арабские пословицы, русские пословицы, лингвокультурология.

Несмотря на универсальный характер паремиологического фонда разных лингвокультур, национальная специфика языковой картины мира проявляется в особенностях концептуализации телесного кода. Как отмечает В.Н. Телия (1996), соматизмы в паремиях выступают важным маркером культурно обусловленных способов категоризации действительности [9].

В арабской лингвокультуре лексема "يد" (рука) образует разветвлённое семантическое поле, отражающее этнокультурные стереотипы восприятия человеческих качеств.

В арабской лингвокультуре паремия "إيده خفيفة" (букв. "у него легкая рука") демонстрирует яркий пример негативной коннотации, связанной с концептом ловкости. Данное выражение актуализирует семантику скрытого присвоения, описывая субъекта, способного к карманной краже благодаря умению оставаться незамеченным. В арабском дискурсе это выражение несет исключительно предостерегающую функцию, маркируя социально порицаемое поведение.

В отличие от арабской традиции, русский эквивалент "У него легкая рука" реализует принципиально иную концептуальную схему. Согласно данным Фразеологического словаря русского языка под ред. Мокиенко (2003), данный оборот кодирует позитивную оценку природного дара, который проявляется в способности способствовать росту и процветанию, прежде всего в сфере садоводства и сельского хозяйства [7].

В арабском языке есть пословица "إيده خضراء" (у него зеленая рука), которая имеет подобное значение. Общество может назвать местного фермера, собирающего большой урожай, обладателем "зеленой руки," указывая на то, что все, что он посадит, хорошо растёт.

Выражение "إيده ثقيلة" ("тяжёлая рука"), кодирующее концепт физической мощи, отражает не только идеал маскулинной силы, но и потенциальную опасность физического воздействия, тем самым репрезентируя социальную иерархию, основанную на телесном превосходстве.

Анализ паремии "إيده مبخوثة" (досл. "у него дыря-

вая рука") демонстрирует, как в арабской лингвокультуре реализуется концепт финансовой несостоятельности через метафору утраты ресурсов, что не только несёт негативную оценку экономического поведения, но и создаёт противопоставление исламским принципам разумного расходования.

Как отмечает Куделин А.Б. (2019), Коран, будучи сакральным текстом ислама, оказал фундаментальное влияние на формирование арабской паремиологии, став не только религиозным, но и лингвокультурным источником устойчивых выражений [6].

Фразеологизм "أيده بيضاً" ("чистая рука"), актуализирующий концепт альтруизма, объединяет в себе хроматический символизм, где белый цвет выступает маркером чистоты, с этикой скрытой благотворительности, что находит своё отражение в исламских ценностях бескорыстной помощи, зафиксированных в Коране (Ар-Рум 21) [8].

В арабской лингвокультуре паремия "أيدي على قلب" (букв. "моя рука на сердце"), представляя собой сложный семиотический комплекс, интегрирует вербальные и невербальные средства эмоциональной экспрессии, что позволяет рассматривать его как маркер культурно-специфических способов концептуализации тревожных состояний. Сопоставительный анализ с русским эквивалентом "сердце не на месте" выявляет принципиальные различия в способах репрезентации эмоционального переживания: если арабский вариант акцентирует активное телесное взаимодействие через жест приложения руки к сердцу, что отражает культурную модель внешнего проявления эмоций, то русское выражение, напротив, кодирует эмоциональное состояние через пространственную метафору дислокации, подчеркивая внутренний характер переживания и его оторванность от нормативного положения.

В арабской лингвокультурной традиции паремиологическая единица "بيشتغل من قفا إيدِه" (букв. "он работает тыльной стороной руки") представляет собой сложный семиотический конструкт, который отражает глубинные механизмы концептуализации качества трудовой деятельности. В данном контексте тыльная сторона руки, обладающая пониженной тактильной чувствительностью и ограниченной способностью к точным манипуляциям, метафорически репрезентирует сниженное качество выполняемой работы.

Проведенный сопоставительный анализ с русским фразеологическим аналогом "работать спустя рукава" позволяет выявить как универсальные, так и культурно-специфические особенности концептуализации трудовой деятельности. Несмотря на общность базовой мета-

форической модели, связывающей телесную инертность с низким качеством работы, рассматриваемые паремии демонстрируют существенные различия в выборе соматического кода. Арабский вариант акцентирует анатомические характеристики самой кисти (тыльная поверхность), в то время как русский вариант обращается к элементу одежды (рукава).

Паремия "الأيدي الفاضية مأنشحة" (букв. "пустые руки грязны") отражает систему ценностных ориентаций, демонстрирующих гостеприимство. Данное выражение реализует многоуровневую систему социокультурных смыслов, где происходит концептуализация пустых рук как маркера социальной неполноценности, устанавливающая прямую корреляцию между материальным наполнением и моральной чистотой, что находит свое отражение в традиционных представлениях о чести и достоинстве [4].

Несмотря на сходство с русской традицией ("не приходи с пустыми руками"), арабский вариант отличается более выраженной морализацией через метафору "грязи", что отражает специфику арабской культуры гостеприимства и подчеркивает сакральный характер обменных практик [5].

Паремия "يُلي ايده بالنار مو مثل يلي ايده بالمِي" (букв. "тот, чья рука в огне, не таков, как тот, чья рука в воде") отражает фундаментальные антропологические представления о природе человеческого опыта, где бинарная оппозиция "огонь/вода" кодирует экзистенциальное различие между состояниями страдания и комфорта, создавая онтологическую асимметрию субъективного переживания, в то время как соматический компонент "рука" выступает медиатором между внутренним состоянием и внешним миром, выполняя инструментальную функцию эмпирического познания действительности [10].

В русском языке есть эквивалентное выражение "Сытый голодного не разумеет". Рассматриваемые паремии демонстрируют существенные различия в способах концептуализации: если арабская версия использует тактильно-температурные параметры и динамическую визуализацию, создавая эффект непосредственного физического переживания, то русский вариант акцентирует физиологический контраст через статическую оппозицию, отражая иные культурные модели восприятия чужого опыта.

В арабской лингвокультурной традиции паремиологическая единица "بتتقل ايديك بالذهب" (букв. "твои руки весят золотом") отражает традиционные представления о ценности профессионального мастерства. Соматический компонент "рука" вступает в сложное взаимодействие с хроматическим кодом "золота", формируя

уникальную модель оценки профессионального мастерства.

Сравнительный анализ с русским эквивалентом "золотые руки" выявляет как общие культурные универсалии, так и специфические различия в концептуализации профессионального мастерства. Если русский вариант акцентирует прежде всего хроматический аспект (золотой цвет как символ совершенства), то арабский вариант делает акцент на физическом параметре веса, что отражает традиционную для арабской культуры тенденцию к материализации абстрактных понятий. Кроме того, арабское выражение содержит более явную отсылку к экономической ценности мастерства, что согласуется с традиционной исламской этикой, подчеркивающей материальное вознаграждение за качественный труд.

В арабской языковой картине мира фразеологизм "غسلت ايدي منه" (букв. "я отмыл руки от него") демонстрирует культурно-обусловленные механизмы реляционного дистанцирования, где акт очищения рук метафорически репрезентирует процесс символического разрыва социальных связей, основанный на концептуализации ответственности как материального загрязнения, сакрализации воды как средства ритуального очищения и антропоморфизации межличностных отношений, что, по данным исследований Аль-Джабр (2021), формирует многоуровневую систему социально-этических представлений [2].

На этико-правовом уровне данный фразеологизм отражает глубинные механизмы социального регулирования поведения, в то время как сравнительный анализ с русским эквивалентом "умывать руки" выявляет существенные культурные различия в концептуализации отказа от ответственности: если арабский вариант акцентирует процессуальность очищения через глагол "غسل" с семантикой интенсивного действия и завершенность акта, выраженную перфектной глагольной формой, то русский фразеологизм, напротив, делает акцент на ментальности действия (имперфективный вид), ритуальном аспекте (отсылка к библейскому сюжету) и этической нейтральности.

В арабской лингвокультурной традиции паремиологическая единица "ايده اليمين بكلشي" (букв. "его правая рука во всем") отражает традиционные представления о социальной иерархии и функциональной специализации в межличностных отношениях.

Русский вариант "правая рука" акцентирует прежде всего аспект доверия и близости. Арабская поговорка делает акцент на функциональной универсальности и всеохватности, что отражает традиционную для арабской культуры тенденцию к целостному восприятию социальных связей.

Арабское выражение "ايديي مربوطين" (букв. "мои руки связаны") выражает идею насильственного ограничения, утрату контроля над ситуацией и вынужденную пассивность.

Как в арабском, так и в русском языке поговорка "руки связаны" делает акцент на физическом принуждении, выстраивая оппозицию "свобода-подчинение".

Паремиологическая единица "بشد على ايدك" (букв. "я тяну тебя за руку") отражает культурно-обусловленные модели концептуализации социальной солидарности, где кинестетический компонент "тянуть" актуализирует концепт направленного воздействия, выражая идею совместного преодоления препятствий через динамику прогрессивного движения, в то время как соматический элемент "рука" выполняет медиативную функцию, устанавливая связь между субъектами, и одновременно выступает как инструмент воздействия, неся символическую нагрузку жеста доверия, что в совокупности с грамматическими особенностями конструкции формирует целостную модель концептуализации взаимопомощи в арабской языковой картине мира [3].

Русский эквивалент "подать руку помощи" выявляет существенные различия в способах концептуализации поддержки: если арабский вариант делает акцент на активном воздействии через глагол "тянуть", реализуя динамическую модель взаимодействия с ориентацией на конкретный результат, то русский вариант, напротив, предлагает статичную модель предложения помощи, акцентируя доступность поддержки и ее потенциальный характер, что отражает различия в культурных моделях социального взаимодействия.

Как справедливо отмечает Али-заде Э.М. (2021), изучение зооморфной фразеологии позволяет реконструировать архаичные пласты национального сознания [1]. Полученные нами данные подтверждают этот тезис, демонстрируя, что арабская поговорка "عصفور بالأيدي أحسن من عشرة على الشجرة" (букв. "птица в руке лучше десяти на дереве") показывает культурно-обусловленные механизмы оценки надежности и потенциальной выгоды.

Проведя сопоставительный анализ с русским эквивалентом "Лучше синица в руках, чем журавль в небе", мы видим существенные культурные различия в способах концептуализации ценности. Арабский вариант делает акцент на конкретном количественном соотношении (один против десяти), используя нейтральный зооним "птица" и ориентируясь на горизонтальную пространственную модель (дерево). Русский вариант, напротив, предлагает качественное противопоставление видов птиц (синица/журавль), реализует вертикальную пространственную модель (небо) и содержит эмоциональ-

ную оценку через уменьшительную форму, что отражает различия в культурных моделях восприятия надежности и потенциальной выгоды.

Паремия "يد واحدة لا تصفق" (букв. "одна рука не хлопает") демонстрирует фундаментальные принципы социального взаимодействия, где соматический компонент "рука" актуализирует антропоцентрическую модель коллективной деятельности, выполняя тройную функцию: как инструмент индивидуального участия, телесная метафора социальной активности и индикатор минимальной единицы совместного действия.

Сравнивая с русским эквивалентом "Один в поле не воин" мы наблюдаем существенные культурные различия: если арабский вариант, сохраняя нейтральную

констатацию факта и ориентацию на повседневные практики, акцентирует физическую невозможность одиночного действия через акустический эффект, то русская паремия, используя военную метафорику и героический контекст, дает эмоциональную оценку индивидуальных усилий, что отражает различие культурных моделей социализации.

Проведенный анализ паремиологических единиц с соматическим компонентом "рука" в арабской и русской лингвокультурах выявил существенные различия в способах концептуализации человеческих качеств. Данное исследование подтверждает, что соматические коды в паремиях служат важным источником для реконструкции ценностных ориентаций и социальных норм, закреплённых в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Али-заде Э.М. Лингвокультурологические особенности арабских фразеологизмов с компонентом-зоонимом // Вопросы филологии. – 2021. – № 3 (78). – С. 45–52.
2. Аль-Джабр М.К. Социокультурные аспекты арабской фразеологии. – Бейрут: Дар ан-Нахада, 2021. – 342 с.
3. Аль-Сахли М.Т. Энциклопедия арабских паремий. – Бейрут: Дар аль-Кутуб аль-Ильмия, 2022. – 480 с.
4. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб.: Наука, 1993. – 240 с.
5. Грюнебаум Г.Э. фон Классический ислам: Очерк культурной истории / пер. с англ. И.М. Фильштинского. – М.: Наука, 2003. – 247 с.
6. Куделин А.Б. Коран как источник арабской паремиологии // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. – 2019. – № 2. – с. 67–81.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. (ред.) Фразеологический словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2003.
8. Священный Коран / пер. и коммент. И.Ю. Крачковского. – М.: Восточная литература, 1990.
9. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Черниенко Д.А. Арабская паремиология: лингвокультурный аспект. – М.: Наука, 2020. – 214 с.

© Холодняк Галина Владимировна (kirilina-white-rose@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ КОГНИТИВНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ С ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ В РУССКОМ ПЕСЕННОМ ЖАНРЕ

Чэн Ижань

Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный
университет
cyr691663562@yandex.ru

ANALYSIS OF COGNITIVE METAPHORICAL MODELS WITH SPATIAL SEMANTICS IN THE RUSSIAN SONG GENRE

Cheng Yizhan

Summary: The history of the Russian people has enriched the national and collective memory of society with semantic concepts for many centuries, which are reflected in cognitive metaphorical models. The filling of people's consciousness took place through the prism of knowledge of the surrounding reality and depended on the social context and the needs of various actors. The semantic framework of stereotypical situations, life collisions, and hidden human experiences was captured in frames structuring the experience, while metaphor became a way of interpreting it. The problem of the research lies in the fact that the outside world enriched the language of the Slavic peoples, subjecting it to lexical and communicative semantic derivation, including through spatial adjectives, which became representatives of the category of space. Russian folk and modern songs. The purpose of the work was the metaphorical use of these adjectives in the texts of Russian folk and modern songs, which absorbed all the beauty of the Russian soul and contributed to the disclosure of the originality and uniqueness of the cultural heritage of the past for each subsequent generation. The result is the differentiation of these lexemes belonging to the class of actively sought-after nominations. Conclusion: the cognitive metaphorical model in musical compositions acts as a scheme of communication between conceptual spheres formed in the minds of the Russian-speaking population.

Keywords: language, culture, metaphor, cognitive metaphorical models, spatial semantics, spatial adjectives, Russian songs.

Аннотация: История русского народа в течение многих веков обогащала национальную и коллективную память общества смысловыми концептами, которые нашли свое отражение в когнитивных метафорических моделях. Наполнение сознания людей происходило сквозь призму познания окружающей действительности и зависело от социального контекста и потребностей различных акторов. Семантический каркас стереотипных ситуаций, жизненных коллизий и скрытых переживаний человека запечатлевался во фреймах, структурирующих полученный опыт, тогда как метафора становилась способом его интерпретации. Проблема исследования заключается в том, что внешний мир обогащал язык славянских народов, подвергая его лексической и коммуникативно-смысловой деривации, в том числе, посредством пространственных прилагательных, которые стали репрезентантами категории пространства. Целью работы стало метафорическое употребление данных прилагательных в текстах русских народных и современных песен, впитавших в себя всю красоту русской души и способствующих раскрытию для каждого последующего поколения оригинальности и неповторимости культурного достояния прошлого. Результатом является дифференцирование указанных лексем, относящихся к классу активно востребуемых номинаций. Вывод: когнитивная метафорическая модель в музыкальных произведениях выступает в роли схемы связи между понятийными сферами, формируемыми в сознании русскоязычного населения.

Ключевые слова: язык, культура, метафора, когнитивные метафорические модели, пространственная семантика, пространственные прилагательные, русские песни.

Метафорическое моделирование в современной лингвистике определяется как «средство постижения и оценки какого-либо фрагмента действительности при помощи сценариев, фреймов и слотов, относящихся к иной понятийной области при наличии эмоционально-смыслового компонента, который связывает первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц» [8, с. 32]. При таких условиях тематическая связанность полей сигнификативных дескрипторов позволяет выводить новые признаки из уже приобретенных, понимать абстрактные признаки на основе конкретных, что в совокупности способствуют когнитивному расширению семантической системы языка и является позитивной и эффективной моделью когнитивной деятельности.

Когнитивное моделирование метафор включает в себя методы, которые используются носителями языка для восприятия, понимания и принятия объективного мира. Понимая метафорическое моделирование как сложное образование, имеющее фреймово-слотную структуру, лингвисты выделяют в ней исходную и новую понятийные области, типовые для данной модели сценарии, относящиеся к данной модели фреймы, составляющие каждый фрейм типовые слоты, компонент, связывающий первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц [11, с. 41-45]. Считается, что метафорическое моделирование может активизировать, планировать и направлять механизмы семантической деривации.

Г.И. Кустова отмечает, что метафора является пара-

дигмой идеологической методологии и мышления, связывающей понятия и смыслы, воплощающей правила концептуальной структуры и отношений, наблюдаемых при расширении языковых когнитивных смыслов. «В когнитивной лингвистике огромный резонанс получила проблема метафорических моделей как способа концептуализации разного рода нематериальных объектов и процессов (идей, эмоций), типов культурного поведения и взаимодействия (ср. спор – это война) и т. п.» [4, с. 20].

Предметом нашего исследования стали параметрические прилагательные.

Целью – метафорическое употребление параметрических прилагательных в текстах русских народных и современных авторских песен.

Под **пространственными прилагательными** подразумеваются части речи, обозначающие признак предмета, формируемый исходя из воспринимающего признак-денотата органа чувств человека. Качественные прилагательные с пространственным или номинативным размерным значением, отображающие эмпирические признаки, выражают зрительно воспринимаемые признаки, которые устанавливаются по отношению к условной «точке отсчета», например: высокий / низкий; глубокий / мелкий; далекий / близкий; широкий / узкий; длинный / короткий; большой / маленький; толстый / тонкий; центральный / периферийный и т.д.

Необходимо выделить несколько главных **особенностей пространственных прилагательных** когнитивных метафорических моделей, которые можно условно дифференцировать на следующие:

- **смысловая гомогенность** (термин Е.А. Яковлевой) – цельность и нераздельность составных частей текста метафоры, без которых будет отсутствовать основная идея, главная мысль, смысловой фокус, концепт, общий денотат, доминанта высказывания [13, с. 140];
- **семантическая элементарность** (термин Н.Д. Арутюновой) – характерная особенность пространственных прилагательных, выражающаяся в простоте восприятия и интерпретации целостного значения метафоры;
- «возможность **легко входить в синонимические и антонимические отношения**, обусловленная отсутствием наполнения денотативного компонента значения» [9, с. 2];
- **способность выражать градацию** (степень выраженности свойства) и **интенсивность признака** (отклонение от некоторого эталонного количества в пределах определенной меры, не влекущее за собой изменения качества), разные количественные проявления (рост, масса, объем, высота, границы, глубина и т.д.).

М. Джонсон (Johnson, 1987) [14] и Дж. Лакофф (Lakoff, 1987) [15], опираясь на концептуальные коннотации и характер отображения когнитивных областей, классифицируют метафоры на три **категории**: структурные, ориентационные и онтологические [14; 15; 5]:

- **структурные метафоры** представляют из себя соотношение двух концептуальных областей, в которых один концепт инкорпорируется в другой (напр.: *спор – это война; месть – блюдо, которое подают холодным; семья – это малая церковь* и т.д.);
- **ориентационные метафоры** обрисовывают размещение человеческого тела в окружающей его действительности, при этом метафорические концепты находятся между собой в определенной пространственной оппозиции [7, с. 139] (напр.: *низкий человек на высокой должности; реализация высоких амбиций через низменные поступки; «Тьмы низких истин мне дороже / Нас возвышающий обман»* А.С. Пушкин);
- **онтологические метафоры**, описывающие общую структуру бытия, позволяют конкретное понятие проецировать на абстрактное (ср.: *твердый характер, острый ум, ранимая душа* и т.д.), например, при персонификации (напр.: *погода шепчет; бегущая река; Земля дышит; далеко идущие планы; МКАД встал* и т.д.).

Все три вышеобозначенные категории метафор способны выступать в роли инструментов когнитивно-поведенческого вмешательства и оказывать влияние на объяснение процесса лексико-семантической деривации. В них задействованы когнитивные факторы, которые посредством метафор оказывают влияние на поведение реципиента (интерпретацию, атрибуцию, т.е. механизм объяснения причин поведения другого человека, и ожидания), в т.ч. с помощью:

- **образов-схем** – повторяющихся моделей сенсорно-моторного опыта, на которых часто основаны слова или выражения, имеющие переносное значение. Солидарно с мнением М. Джонсона, с помощью образов-схем человеку легче осмысливать принципы взаимодействия предметов с другими объектами и обогащать чувственный опыт, дискутировать о нем, а также структурировать абстрактные концепты [14; 12, с. 87] (напр.: *в голове крутились мысли; комната с футбольное поле; «Жизнь прожить – не поле перейти»* А.Н. Апухтин и т.д.);
- **когнитивного картирования** окружающей действительности и культурного опыта через преферентность тех или иных пространственных метафор. Таким образом процессы мышления отражаются через образную когнитивную карту концептов, посредством которых абстрактные понятия соотносятся с обыденной реальностью [2, с. 113] (напр.: *высокий интеллект; глаза – зеркало*

души; чужая душа – потемки; и т.д.).

- **когнитивных (концептуальных) метафор** – представляющих из себя ментальные (умственные) операции, формирующиеся сквозь призму опыта определенной культурной общности, а также способы познания, структурирования и интерпретации окружающей действительности человеком (напр.: *жизнь – борьба; здоровье – это движение; душа – это сосуд* и т.д.);

Согласно концепции А.П. Чудинова [10], **когнитивные метафорические модели**, в свою очередь, классифицируются на **три** основных типа:

- **антропоморфные модели**, формируемые с учетом представления об окружающем мире людей, напр.: *кому война, а кому мать родная; голод не тетка* и т.д.;
- **природоморфные модели** – в основе заложено представление о животном мире, его флоре и фауне, а также природных явлениях и объектах, напр.: *как белка в колесе; «И сам, как камень, скользя по скалам, он быстро падал...»* (А.М. Горький); *слезы*

ручьём; бездонные глаза и т.д.;

- **социоморфные модели** – сравнение тех или иных понятий с определенными социальными ролями, напр., *заботится как мать родная; ворчит как дед; спит как младенец; Волга-матушка* и т.д.;

«Подобно тому как опыт пространственной ориентации человека порождает ориентационные метафоры, опыт обращения с материальными объектами (особенно с нашим собственным телом) создает основу для исключительно широкого разнообразия онтологических метафор, т.е. способов восприятия событий, деятельности, эмоций, идей и т.п., как материальных сущностей и веществ» [5, с. 49].

В таблице 1 представлен анализ 49 музыкальных произведений, которые включают в себя примеры использования пространственных прилагательных. Перечисленные ниже лексемы относятся к классу активно востребуемых номинаций в текстах русских народных и современных авторских песен:

Таблица 1.

Примеры использования пространственных прилагательных в текстах русских народных и современных авторских песен¹.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
широкий (7) / узкий (2)	<i>Ах ты, степь широкая, Степь раздольная</i>	Русская народная песня, исп. С. Стравинского	Широкая степь всегда ассоциируется в мировоззрении казака и, в целом, русского народа, со свободой и волей.
	<i>Уж ты и впрямь широкая, душа, Вместившая в себя всё на свете</i>	С. Арно «Широкая душа» / бардовский рок-н-ролл	Щедрый человек, всегда готовый помочь, имеющий при этом сильную волю и внутренний стержень, благородство чувств и добрый нрав.
	<i>Вы к тем получше присмотритесь, Кто с вами рядом, неспеша. Не осуждайте, а влюбитесь, У них широкая душа.</i>	А. Шандр «Широкая душа» / авторская песня	В значении: близкие и родные гораздо больше проявляют терпения к проступкам друг друга, так как сильнее любят, поэтому отличаются щедростью в проявлении чувств и высоким уровнем эмпатии.
	<i>А у ней – широкая натура, А у ней – открытая душа...</i>	В. Высоцкий «Любил я женщин и проказы» / (бардовская) авторская песня	Широкая натура – человек не мелочный, отзывчивый, высокодуховный, открытый, щедрый, добрый, стремящийся к общему благу.
	<i>Широка река, глубока река Не доплыть тебе с того бережка</i>	Н. Кадышева и ансамбль «Золотое кольцо» песня «Широка река» / поп-фолк	В значении: большое количество препятствий, преодоление которых сравнивается с опасностью пересечения быстрой широкой глубокой реки вплавь.
	<i>Такие широкие глаза Видят весь мир издалека...</i>	Группа Tanya Taff, Таня Zarya & AVRAMOVA! Песня «Широкие глаза» / поп-музыка	В значении: внимательный и умный человек, способный понимать сущность проблем, зрящий в их корень, не вдаваясь в излишние подробности и не требующий пояснений.

1 Таблица автора.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
широкий (7) / узкий (2)	<i>Их голосам всегда сливаться в такт, И душам их дано бродить в цветах... И встретиться со вздохом на устах На хрупких переправах и мостах, На узких перекрестках мироздания...</i>	В. Высоцкий «Баллада о любви» / (бардовская) авторская песня	<i>Узкий перекресток</i> мироздания – это мир, представленный как гармоничная и целостная структура, настолько сузивший свои границы, что два любящих сердца точно смогут не потерять друг друга.
	<i>В узенький проулочек ребяты идут В гармошку играют, Марусеньку поют</i>	Русская народная песня «Марусенька»	<i>Узенький проулочек</i> в данной песне символизирует то, что герой загнал себя в рамки (обвенчался с нелюбимой), при этом страстно полюбил соседку. В христианстве и по древним русским традициям разводы были запрещены, поэтому герой никак не мог выйти из «этого узкого проулка» (экзистенциальных рамок), т.е. освободиться от брачных уз и бракосочетаться со своей зазнобой.
высокий (4) / низкий (0)	<i>Но если ты родился самым высоким, ты просто видишь дальше всех!</i>	А. Пугачева, Ю. Макаревич «Самый высокий» / предвыборная песня в поддержку кандидата в президенты России М. Прохорова	Данная фраза имеет следующее значение: если человек родился самым умным (с высоким уровнем интеллекта), то больше и лучше всех понимает жизнь.
	<i>...Тропы затерялись среди травы высокой...</i>	Слова В. Михайлова, исп. В. Гулянов «Светом благодатным юностью далекой» / пейзажная лирика	Метафора «трава высокая» в данной песне выступает в значении: прошло много времени и воспоминания о юности затерялись среди других событий, случившихся в течение жизни человека. Более яркие события представлены как высокая трава, поглотившая молодые «побеги» юношеских воспоминаний.
	<i>Одиночество – высшая мера, Выше – только расстрел...</i>	С. Фролов и М. Даничкина «Высшая мера» / авторская песня	<i>Высшая мера</i> (наказания) – это словосочетание, употребляемое при дефинировании смертной казни в уголовном праве Советского Союза. Крест одиночества героиней песни воспринимается как высшая степень наказания, т.к. оно убивает все чувства в человеке и чревато унынием, являющимся смертельным грехом для души.
	<i>Высокий уровень любви Высоковольтовый... Модель известную любить... Увы – увольте...</i>	З. Агаларов «Свободный дух» / авторская песня	В значении: сильная страсть.
центральный (1) / периферийный (0) / бескрайний (0)	Центральная <i>Ты уйдешь, как и все, и я прошу...</i>	Группа Скепис «Центральная» / панк, гагаде-рок, инди-рок	В данной песне речь идет о любимой женщине, которая запомнилась автору больше всех, в отличие от его предыдущих пассий, так как оказала на него наибольшее влияние – сильнее остальных запала ему в душу и взбудоражила страстью сердце.
глубокий (3) / мелкий (0)	<i>Глубокое небо, бессонное небо, Уходят от нас, кто сердцу нужнее...</i>	муз. С. Войтенко; слова Е. Муравьева «Глубокое небо» _ авторская песня	<i>Глубокое небо</i> напоминает человеку о мимолетности жизни и месте человека в бескрайней Вселенной, является олицетворением Рая.
	<i>Ночь глубокая, тихо стоят сады, Только ты не спишь, мама моя...</i>	Сестры Акатова монастыря «Песнь Возрождение» / лирика	<i>Глубокая ночь</i> – в значении: позднее время суток. Как правило, если человек не спит в этот момент, значит он чем-то серьезно обеспокоен или обременен.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
глубокий (3) / мелкий (0)	Глубокий <i>взгляд твой наивно-сти полон, Остры и гладки тела черты...</i>	группа «Горький», песня «Мое электричество» / русский рок	<i>Глубокий взгляд</i> в данном контексте – это взгляд, наполненный смыслом, умный, пронизывающий насквозь, страстный, желанный, т.е. трогающий до глубины души.
тонкий (5) / толстый (0)	Тонкий <i>лед моей души треснул</i>	РАМШ «Тонкий лед» / инди-рок, альтернативный рок и электроника	В значении « <i>рисковать чем-либо</i> »: герой песни рискует получить сердечную травму из-за деструктивных взаимоотношений с женщиной, от общения с которой он эмоционально истощился.
	<i>Весна – тонкий лёд под моими ногами, снова сел на диету и ещё на миллиметр В термометре подросла ртуть Весна – под моими ботинками трещины умерших клеток</i>	Noize MC «Тонкий лед» / русский рэп, хип-хоп	Находиться в опасном положении: в данной композиции герой сильно болеет и сравнивает свое угасающее физическое и эмоциональное состояние с умирающей зимой, которая в преддверии весны утопает в грязи и слякоти.
	<i>Она лежит на тонком льду, Она зовет, и я иду...</i>	П. Кашин «Тонкий лед» / поп-музыка	В значении: очень рискованная женщина, отношения с которой представляют для автора большую опасность.
	Тонкая <i>душа, Коэльё знаю наизусть...</i>	Ник Черников «Ванильная» / поп-музыка	Имеется в виду повышенная чувствительность человека (прежде всего, его эмпатия); следование этическому и эстетическому идеалу. В тексте песни утверждается, что героиня красива, умна, чувствительна, но, несмотря на все эти качества, не может встретить свою любовь.
	<i>Такие тонкие стены из цветного картона В светло-серых дворцах из стекла и бетона</i>	Сплин «Новые люди» / русский рок	Есть опасность быть подслушанным, поэтому важно быть осторожным при разговорах. Однако в данной песне люди пренебрегают безопасностью, вследствие чего выставляют на всеобщее обозрение всю свою личную жизнь.
далекий (6) / близкий (4)	Светом благодатным юностью далекой...	Слова В. Михайлова, исп. В. Гулянов «Светом благодатным юностью далекой» / пейзажная лирика	<i>Юность далекая</i> – в значении: интервал жизни, закончившийся много лет назад, когда герой был максимально наполнен силами, здоровьем и энергией – этот факт вызывает тоску и ностальгию у автора.
	<i>Мои друзья меня услышат, ушедшие мои друзья. Их целый ряд. Судьбы дорогу делили вместе, а теперь они так высоко-высоко! В далеком облаке потерь..... В далеком облаке потерь сгорают свечи... А время врёт – собою нас оно не лечит.</i>	муз., исп. Е. Никитин «В далеком облаке потерь...» / авторская песня	<i>В далеком облаке потерь</i> , в значении: в давно забытом прошлом, которое поглотило друзей и близких – они покинули мир земной (умерли) и отправились на небо (в облака), т.е. в Рай.
	<i>Ночь коротка, цель далека, Ночью так часто хочется пить...</i>	Группа «Кино» «Последний герой» / русский рок	Песня о простом человеке, которого заела обыденность, поэтому у него нет жизненных ориентиров, энергии, ресурсов и эмоциональных сил, при этом у него есть неосуществимые планы. Метафора «цель далека» выступает в значении: мечта, реализация которой невыполнима или доступна только в чрезмерно отдаленной перспективе.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
далекий (6) / близкий (4)	<i>Маленькая девочка Прди, тот, кто далёк лишь дороже</i>	Г. Хаманова «Маленькая девочка» / поп-музыка	В значении: недоступный человек, неразделенная любовь или недостижимая цель, а также то, что дается с трудом гораздо больше ценится человеком, чем то, что достается ему легко и без забот.
	<i>Ты, мой далекий друг Без тебя вокруг ветер и стужа.</i>	группа «Восток» «Далекий друг» / поп-музыка	<i>Далекий друг</i> – любимый человек, с которым герой песни находится в разлуке.
	<i>Близкий, кто твой близкий? Кому доверяешь искренне? Кто пойдет с тобой и в лед, и в огонь, когда только ты и он? Один на миллион</i>	Blizey «Близкий» / поп-музыка	В значении: самый верный и преданный друг.
	<i>Я к тебе телом и мыслями самая близкая</i>	Trida «Близкая» / поп	В значении: самый преданный, любящий и понимающий человек.
	<i>Милый мой, далёкий, первый, близкий... Мы найдём друга друга вновь.</i>	Жасмин «Близкий» / поп-музыка	<i>Далекий</i> – в значении: любимый человек, находящийся на далеком расстоянии от героини песни; <i>близкий</i> – в значении: самый родной по душевной организации, любимый мужчина.
	<i>В блеклых глазах угас маяк Мой полудруг, полувраг Но не будет никогда он близким Таким невыносимо с**а искренним</i>	Миджи «Близкий» / поп-музыка	В значении: никогда не будет человеком, страстно влюбленным в героиню произведения и отвечающим на ее чувства взаимностью.
длинный (2) / короткий (2)	<i>Длинная ночь, нервные дни И в квартире накурено, очень накурено...</i>	Земфира «Лампочки» / русский рок	В значении: большое количество тревог и печалей, которые напоминают собой длинную ночь, наполненную нервными событиями и тревожными мыслями.
	<i>Когда срока огромные Брели в этапы длинные.</i>	В. Высоцкий «Баллада о детстве» / (бардовская) авторская песня	<i>Длинные этапы</i> в данном контексте символизируют высокий риск попасть в тюремное заключение в то время, когда родился В. Высоцкий (в 1938 г. было время «Большого террора» – периодом максимальных массовых сталинских репрессий).
	<i>Как встречи коротки... и я грущу немножко, Но ты спешишь: опять труба зовёт.</i>	«Короткие встречи... Послание вслед сыну!» Е. Черина / авторская песня	Метафора « <i>короткая встреча</i> » символизирует небольшой временной интервал, когда люди видятся урывками, однако, даже такие непродолжительные свидания им приносят большое удовольствие и удовлетворение от друг друга.
	<i>Ночь коротка, цель далека, Ночью так часто хочется пить...</i>	Группа «Кино», исп. И автор В. Цой «Последний герой» / русский рок	<i>Ночь коротка</i> – в значении: целой жизни не хватит реализовать все свои мечты и достичь поставленных целей, поэтому нельзя прожигать жизнь, тратить время впустую и откладывать важные дела в долгий ящик, игнорировать важность общения с родными и близкими.
большой (5) / маленький (6)	<i>Только старый попугай Громко крикнул из ветвей: «Жираф большой – ему видней!»</i>	В. Высоцкий «Про жирафа» / (бардовская) авторская песня	Песня, с одной стороны, символизирует мудрость невмешательства, с другой стороны, само прилагательное «большой» подчеркивает тот факт, что возраст или высокое положение в обществе не всегда являются индикаторами того, что человек принимает взвешенное и правильное решение.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
большой (5) / маленький (6)	<i>Ты вошла в мою грудь и сломала все ребра Чтобы сделать моё сердце большим.</i>	Группа Nautilus Pompilius «Большое сердце» / русский рок	В значении: как у Адама появилась Ева, так и у героя песни появилась женщина, любовь которой сделала сердце этого мужчины большим, т.е. великодушным, добрым, милосердным, эмоционально здоровым.
	<i>Я способен, на большое счастье, Я позволю ей, позволю...</i>	Ю. Волгин «Большое счастье» / авторская песня	В данной песне речь идет о том, что герой нашел свою любовь и несмотря на то, что женщина его значительно старше, он чувствует себя с ней предельно комфортно. Соответственно, метафора «большое счастье» в данном контексте имеет значение: гармония и единство, переполнение чувств и исполнение мечты. А именно: союз мужчины и женщины представлен как <i>большое счастье</i> .
	<i>Ты чудесное на свете. Ты большое счастье. Маленькие ручки. Маленькие ножки.</i>	М. Ашроев «Большое счастье» / хип-хоп и русский рэп	Автор признается в любви своей беременной жене и несказанно рад тому, что скоро на свет появится его ребенок – т.е. в данном произведении как <i>большое счастье</i> представлена семейная идиллия.
	<i>Большая женщина на пляже, величиной – шестая мира...</i>	ДДТ «Большая женщина» / русский рок	Россия в песне Ю. Шевчука представлена как большая женщина, расположенная «на пляже» – т.е. в центре Евразии и занимающая почти одну шестую часть мировой суши.
	<i>Я как маленький тихий Будда...</i>	Музыка и исп. В. Чудаев, текст – М. Коровниченко «Я как маленький тихий Будда» / авторская песня	Маленький Будда – символ безмятежности, умиротворения, а также духовно «уснувшего» человека, сознательно совершающего девиантные (аддиктивные и асоциальные) поступки. Т.е. герой, прожигающий жизнь, представлен как <i>маленький Будда</i> – царек своей праздной жизни.
	<i>...Малой Родиной моей Этот край зовется.</i>	Текст Е. Филоненко, исп. С. Страусова «Малая Родина» / авторская песня	<i>Малая Родина</i> – место рождения человека и/или родина его далеких предков, свято почитаемых им, как и место их прежнего проживания.
	<i>Мал человек – Крошечный снег Снегожужжится смело.</i>	Текст Т. Раш «Мал человек» / авторская песня	Со времени появления в 20–30 гг. XIX в. произведения А.П. Чехова «Маленький человек» данный фрейм стал олицетворять противостояние жестоким условиям бытия и социальной несправедливости простых людей. Спецификой экзистенциализма такого типа человека являются одиночество и беспомощность.
	<i>Я маленький человек, мне нужно куда-то плыть Мне нужен какой-то свет, чтоб видеть хотя бы сны...</i>	Земфира «Лампочки» / русский рок	
	<i>В Новый год стать маленькой захочу, Ставьте в угол деточку, я смолчу.</i>	Стихи Т. Эймонт, муз. Т. Макаровой «В Новый год стать маленькой...» / авторская песня	<i>Стать маленькой</i> – в значении: хочется опять вернуться в беззаботное детство, когда ребенок был окружен теплотой и заботой родных и близких, сказочным миром Новогоднего праздника.
	<i>Маленькая девочка. Пиши, листьям по бархатной коже Мы поспорили с ней, ты же рядом – разбей</i>	Г. Хаманова «Маленькая девочка» / поп-музыка	« <i>Маленькая девочка</i> » – в значении: женщина, которая ведет себя как ребенок, т.е. у нее кидалтизм – «синдром Питера Пэна», обнаруживающийся в эмоциональной незрелости и инфантилизме.
внутренний (1) / наружный (0) /	<i>Ни уйти, ни укрыться от этой напасти. Этот замкнутый круг утвердился навек!</i>	В. Спирихин «Замкнутый круг» / русский рок	В данном контексте как « <i>замкнутый круг</i> » представлен комплекс проблем и бесконечный путь человеческих страданий.

Ориентационные прилагательные, связанные с пространственными оппозициями (количество найденных единиц)	Когнитивные (концептуальные) метафорические модели		
	Цитата из песни	Исполнитель / жанр	Значение
внутренний (1) / наружный (0) /	<i>Я делюсь мистическим опытом, Внутренний голос становится шепотом...</i>	исп. August Внутренний голос» / русский рэп	В значении: голос совести; в данном контексте « внутренний голос » также можно интерпретировать как послание из Вселенной, которое человек слышит в своей голове – в собственном сознании.

Рассмотрим некоторые метафоры, представленные в таблице 1, на конкретных примерах:

1. Прилагательное ШИРОКИЙ

Основное значение прилагательного «широкий» – это большое расстояние в том направлении, в котором две крайние точки плоскости предмета лежат на максимальном удалении друг от друга. Узкий – это, напротив, объект или плоскость «имеющая малую протяженность в поперечнике» [1, с. 120]. При этом «прилагательные широкий/узкий активно выступают и как единицы измерения личности, ... и как ее свойства и качества» [1, с. 122].

Как подчеркивает Р.М. Ещанова (2022), «метафоре придается когнитивная функция, в которой люди опираются на опыт друг друга или нечеловеческого окружения» [3, с. 59]. Независимо от того, идет ли речь о большом количестве субъектов или о большом числе объектов, прилагательное «широкий», обозначает понятие пространства, метафорически относящееся к дефиниции «количество». Использование прилагательного «широкий» также указывает на открытость и готовность к принятию нового. Оно служит конкретным и наглядным выражением эрудиции и придает тексту оценочный смысл: «Где-то рядом / Человек **широких** взглядов...» (М. Рубин); «Такие **широкие** глаза / Видят весь мир издалека» («Avramova»).

2. Прилагательное ВЫСОКИЙ

Прилагательное «высокий» обозначает меру, имеющую большую протяженность снизу вверх; оно может быть использовано метафорически для описания онтологических характеристик числа и интенсивности, указывая на большое или растущее количество чего-либо. Метафорическое использование азимутальных признаков демонстрируется увеличением угла и направлением движения по мере роста чего-либо вверх, например, «**Высокий** уровень любви / Высоковольтный...» (З. Агаларов «Свободный дух»), в значении: сильная, страстная любовь. Или в песне Земфиры «Лампочки» упоминаются «**Длинная** ночь, **нервные** дни / И в квартире **накурено**, **очень накурено**». Прилагательное «длинная ночь» в данном контексте имеет не только значение астрономического явления, т.е. долго длящегося времени суток, но и выражает такие авторские имплицитные интенции, как

трудное времяпрепровождение, отягощенное мучительными мыслями и тревожностью ситуации.

3. Прилагательное ГЛУБОКИЙ

Данное прилагательное интерпретируется как значительное расстояние, простирающееся сверху вниз от поверхности воды или от начала углубления в земле до самого дна. В прямом значении оно часто используется в сочетании с такими словами, относящимся к природным явлениям и объектам, как небо, море, пропасть, ров и т.д. При этом в песнях фрейм может придавать метафоре религиозное обрамление, например: «**Глубокое** небо, **бессонное** небо, / Уходят от нас, кто сердцу нужнее...» (исполнение Баян Микс, текст С. Войтенко «Глубокое небо») – в значении: погибшие солдаты попадают в Рай, который находится предельно далеко от живых – на небе; передавать чувство тоски и серьезности ситуации: «**Ночь глубокая**, тихо стоят сады, Только ты не спишь, мама моя» (Сестры Акатова монастыря «Песнь Возрождения»), в данной песне прилагательное «глубокий» описывает состояние сильного горя матери, которое было причинено ее ребенком уже во взрослом его возрасте, однако, материнское сердце все также сильно любит свое чадо и горячо за него еженощно молится.

При переносе когнитивной образной схемы на дефиницию «большое вертикальное расстояние», данный контекст выражает абстрактный духовный уровень мышления и ментальной деятельности, выступая в значении «наполненный смыслом, основательный». Например, «**Глубокий** взгляд твой **наивности** полон, / **Остры** и **гладки** тела черты» (группа «Горький», песня «Мое электричество»).

Вывод:

Использование когнитивных метафор позволяет выявить причины лексической полисемии и контексты семантической деривации в языке. В основе параметрических прилагательных, используемых в метафорических моделях, заложены фреймы, опирающиеся непосредственно на человеческое осознание окружающего мира и его оценочное представление о размерности, которая накладывается на чувственное восприятие взаимоотношений с родными и близкими в контексте величины про-

странства. Измерение физического пространства имеет структурное сходство с абстрактным представлением человеческого характера и темперамента. Путем использования конкретного, интуитивно воспринимаемого людьми пространственного отношения выражается аб-

страктный, неосозаемый спектр привычек, поступков, идей и ценностей личности, что позволяет реализовать структурный когнитивно-семантический перенос метафорических черт из чувственного познания в область ментального эмпиризма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачаева М.С. Параметрические прилагательные широкий/узкий в русском и английском языках: семантический аспект // СибСкрипт. 2015. №2–3 (62). С. 120–122.
2. Битокова С.Х. Когнитивная концепция метафоры // Культурная жизнь Юга России. 2008. №3. С. 112–114.
3. Ещанова Р.М. Когнитивный подход к переводу метафор // Мировая наука. 2022. №12 (69). С. 58–60.
4. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 85–109.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под. ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 256 с.
6. Михеева С.Л. Параметрические прилагательные русского языка: антропоцентричность семантики и каузативный потенциал // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №3 (103). С. 135–140.
7. Русова И.А. Ориентационная метафора в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2011. №4. С. 139–147.
8. Цыбина Ю.Ю. Лингвистическая сущность метафорических моделей в педагогическом дискурсе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №1(21). С. 213–220.
9. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография / А.П. Чудинов; М-во образования Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003 (Отд. множительной техники Урал. гос. пед. ун-та). 248 с.
10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Монография / А.П. Чудинов; М-во образования Рос. Федерации. Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 238 с.
11. Шаталов Д.Г. Образно-схематические метафоры о переводе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №3. С. 87–90.
12. Яковлева Е.А. Креолизованный текст как объект юрислингвистики (стратегии и тактики исследования) // Юрислингвистика. 2012. №1. С. 139–152.
13. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason* / M. Johnson. Chicago; London: UCP, 1987. 284 p.
14. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind* / G. Lakoff. Chicago; London: UCP, 1987. 644 p.

© Чэн Ижань (cyr691663562@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ СФЕРЫ ИМУЩЕСТВЕННОГО ПРАВА АНГЛИИ

Шабардина Светлана Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Волго-Вятский институт (филиал), Московский государственный юридический университет *т имени О.Е. Кутафина*
kirov@msal.ru

FEATURES OF TERMINOLOGY IN THE FIELD OF PROPERTY LAW IN ENGLAND

S. Shabardina

Summary: The given article describes peculiarities of organization of legal terminology in the modern English language, expressing notions of the Property Law in England. Based on the existing hierarchy of notions and concepts in this sphere there is an attempt made to determine those main structural links among legal terms that provide inner organization, as well as stability and independence of terminology in the given area. In addition, we single out factors that constitute common grounds for system-defined relations both of scientific notions and corresponding terms reflecting these very concepts. The material for the research comprises legal terminology that has been obtained due to the method of continuous sampling during analysis of legal professional literature, including internet resources (monographs, course-books, parliamentary acts, books of court reports, specialized dictionaries, etc.). English legal terms are studied from two perspectives: logical-conceptual and linguistic, therefore this paper takes a linguistic-conceptual approach to the study of terms. The conducted research allows us to conclude that terminology of the English Law of Property is characterized by its complex conceptual structure and can be considered as the system (scheme) of the classification type.

Keywords: The English language, property law (the law of property), legal terms, law terminology, concepts (notions) of law.

Аннотация: В данной статье обсуждаются особенности организации терминологической лексики современного английского языка, выражающей понятия имущественного права Англии. В опоре на существующую иерархию понятий в этой сфере предпринята попытка выявить те структурные связи терминов английского права собственности, которые обеспечивают внутреннюю организацию, а также устойчивость и автономность правовой терминологии указанной сферы. Кроме того, в работе устанавливаются факторы, которые составляют общее основание для отношений научных понятий и соответствующих терминов, обозначающих эти понятия. Материалом для исследования служит терминологическая лексика, извлеченная методом сплошной выборки в ходе анализа специальной юридической литературы (монографий, учебников и учебных пособий, парламентских актов, сборников судебных решений, специализированных словарей и под.), включая интернет-ресурсы. Термины английского имущественного права исследуются в двух аспектах: логико-понятийном и лингвистическом, поэтому в работе используется лингво-понятийный подход к изучению терминов. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что рассмотренная терминология имущественного права Англии характеризуется сложностью концептуальной структуры и может быть представлена в виде системы (схемы) классификационного типа.

Ключевые слова: английский язык, имущественное право (право собственности), термины права, правовая терминология, понятия права.

Введение

Настоящая работа посвящена установлению основных особенностей употребления, функционирования и отношений правовых (юридических) терминов в сфере имущественного права или права собственности Англии (the law of property).

Выбор именно сферы права собственности Англии связан с тем, что эта отрасль, как считают многие правоведы, относится к одной из наиболее базовых сфер в современном английском праве, поскольку регулирует правоотношения, связанные с владением, использованием и распоряжением различными видами собственности [6, 10, 12, 13, 18-22].

При этом **основная цель** исследования – выявить те связи юридических терминов, которые определяют внутреннюю организацию терминологии права собственности в английском языке и обеспечивают ее устойчивость и взаимосвязь (или «сцепленность») всех ее элементов.

Материалы и методы

В ходе анализа юридической литературы различных жанров, а также интернет ресурсов сферы юриспруденции на английском языке [1, 2, 12-22], было отобрано свыше 800 терминов, которые передают понятия современного права собственности Англии. Данные термины и стали **материалом** для проведения исследования. Подобранные были указанные правовые термины **методом сплошной выборки**.

Литературный обзор

По мнению большинства современных терминоведов, отношения терминов в любой сфере обуславливаются взаимодействием логико-понятийного и лингвистического уровней [4, с. 7; 7, с. 268; 8, с. 121; 9, с. 122; 11, с. 266, 275 и др.]. На когнитивном уровне своеобразным фундаментом любой сферы является иерархия понятий, принятая в той или иной научной сфере знания или сфере практической деятельности, а с точки зрения лингвисти-

ки (языка) отраслевые понятия выражаются лексически единицами, а именно терминами, образуя терминологию конкретной отрасли, технологии, научной сферы или под. [3, с. 270; 5, с. 4; 8, с. 119; 9, с. 122; 11, с. 264].

Следовательно термины соотносятся как с понятиями отдельной отрасли или сферы деятельности или знания, так и с другими терминами, обслуживающими эту отрасль или сферу, являясь элементами языка. Поэтому, цитируя А.А. Реформатского, с которым в последствии согласились многие исследователи [4, с. 7; 5, с. 5; 7, с. 268; 8, с. 121; 11, с. 266], в этой статье будем также придерживаться мнения, что «...термин – дважды системен: он должен как словесное обозначение понятия отвечать системе понятий данной отрасли науки или технологии и как слово – термин должен соответствовать системе языка...» [9, с. 122].

Закономерно, что в процессе анализа свойств и отношений *юридических терминов* также необходимо придерживаться изложенной выше позиции. Поэтому будем исходить из того, что термины анализируемого здесь имущественного права Англии одновременно: - являются номинативными единицами системы современного английского языка, - выражают понятия этой отрасли права, «выстраивающиеся», в свою очередь, в концептуальную систему, структура которой обусловлена особенностями функционирования указанной отрасли права.

На основании приведенных выше доводов представляется возможным проанализировать отношения терминов внутри заданной отраслевой терминологии в опоре на систему понятий отрасли, которые она выражает. Для этого, как предлагает в одной из своих работ А.С. Герд, «...сначала на логико-понятийной основе должна быть построена полная система знания для данной науки, и лишь впоследствии ставится вопрос о том, какие единицы в плане выражения соответствуют единицам этой системы в плане содержания...» [5, с. 6].

Иными словами, структура понятий отрасли и структура терминологии, которая ее обслуживает, совпадают, хотя единицы этих «схем» называются по-разному.

Остановимся отдельно, тем не менее, на основном принципе построения обеих систем: и понятийной, и языковой (то есть терминологической), и подчеркнем, что как систему правовых понятий, так и систему терминов формально можно представить в виде схемы вертикальных и горизонтальных рядов.

При этом, на *понятийном уровне* вертикальные ряды показывают «градацию» родовых понятий на видовые и (или) подвидовые, а горизонтальные ряды отражают их дальнейшее разграничение, подразделение внутри конкретного рода, вида, подвида и т.д.

Что касается *лингвистического уровня*, то есть системы терминов конкретной отрасли, как единиц языка, здесь термины также выстраиваются в вертикальные и горизонтальные ряды, но «вступают» уже в гиперо-гипонимические отношения, выражая родовидовые отношения соответствующий понятий. При этом родовые понятия выражаются терминами-гиперонимами, в то время как видовые или подвидовые понятия обозначаются терминами-гипонимами.

Результаты исследования

Итак, для того чтобы выявить характерные черты отношений терминов права собственности Англии, сначала остановимся на основных особенностях функционирования указанной области на уровне использующихся в ней правовых институтов, категорий, объектов, субъектов и под., то есть понятий, а затем спроецируем данную организационную модель на терминологию английского имущественного права, поскольку в лингвистическом плане понятия выражаются терминами.

Право собственности Англии (имущественное право – the law of property) – это отрасль права, «... нормы которой регулируют право собственности, владение, передачу и использование материального и нематериального имущества, включая землю, здания и иные формы и виды собственности. Оно обеспечивает правовую основу, которая способствует прозрачности, стабильности и справедливости в различных вопросах и правоотношениях, связанных с имуществом» [18]. Это одно из многочисленных определений отрасли имущественного права, которое возьмем за основу, поскольку в нем содержится довольно много признаков данного правового института.

Из приведенного определения видно, что в анализируемой отрасли ключевым является понятие «собственность (property)», при этом, отметим, что практически все имущественные правоотношения в Великобритании до сих пор регулируются актом Парламента за 1925 год (Law of Property Act 1925) [19], хотя в данной сфере активно используется также целый ряд судебных прецедентов, что естественно для Англии, которая относится к Англо-саксонской правовой семье, являющейся по своему характеру прежде всего прецедентной [18, 20].

В процессе анализа разнообразной юридической литературы, в том числе и в интернет ресурсах, было замечено, что на первом этапе построения понятийной структуры отрасли легко отследить 4 сферы, связанные с функционированием правового института собственности, который, безусловно, является вершиной или ядром отрасли, а именно: - формы или виды собственности, - субъекты права собственности, - «правовые источники – документы», регулирующие отношения в сфере имуще-

ственного права, - виды правоотношений, возникающие в процессе владения и распоряжения собственностью [10, 12-22].

Рассмотрим более подробно каждую из этих сфер

Что касается форм собственности, то здесь можно выделить 2 доминирующие формы: недвижимое имущество (real property) и движимое имущество (personal property). Отдельно выделяют также интеллектуальную собственность, как 3-ю среди основных форм собственности, но поскольку в английском праве сейчас существует в качестве отдельной отрасли – отрасль «Право интеллектуальной собственности», которая регулируется собственными правовыми источниками, то в данной работе этим видам собственности внимание уделяться не будет [18, 20–22]. Итак, 2 формы собственности имущественного права Англии и их основные виды могут быть представлены в виде следующей таблицы 1.

Данная таблица наглядно демонстрирует наличие горизонтальных и вертикальных рядов в организации основных имущественных «объектов», где два основных вида собственности (движимая и недвижимая) будут выражать родовые или обобщающие понятия по отношению к видовым, а затем и подвидовым понятиям, обозначающим виды и подвиды указанных форм движимого и недвижимого имущества. Данную схему можно заполнять и дальше, выделяя конкретные подвиды различных форм или видов собственности.

Указанный организационный принцип характерен и для других сфер отрасли.

Так, в сфере субъектов имущественного права присутствуют обобщающие понятия и более конкретные, узкие понятия (участников правоотношений по поводу различных имущественных объектов или участников, характеризующихся конкретными признаками, чертами, правами, отличающими их от других участников правовых отношений), например, owner (арендодатель, правообладатель, собственник и под.): – absolute owner (полный, неограниченный собственник), – beneficial owner (лицо, имеющее фактическое право на доход), – corporate owner (собственник-юридическое лицо), – joint owner или part owner (сособственник, совладелец) и т.д.

Следующая сфера отрасли «правовые источники – документы, регулирующие отношения в сфере имущественного права» также содержит как ряд общих понятий, так и названий конкретных правообразующих источников, например, deed (акт, письменный документ о совершении сделки): - absolute deed (акт об окончательной передаче правового «титула»), – bargain deed или sale deed (документ, акт о купле продаже), – deed of donation или deed of gift (договор дарения, дарственная) и т.д.

И в последней выделенной нами сфере, а именно сфере имущественных правоотношений имеются подобные примеры, например, lease (аренда, наем или наоборот, сдача в аренду, в наем): - apartment lease (аренда квартиры), - consumer lease (потребительская аренда), – equipment lease (долгосрочная аренда оборудования), – property lease или proprietary lease (имущественная или вещно-правовая аренда) и множество других видов найма и аренды различных форм собственности.

Таким образом, можно сделать вывод что родо-видовые и видо-подвидовые отношения являются основным принципом организации понятий имущественного права Англии, при чем, как показывают примеры, данная дифференциация понятий происходит постепенно от ядра или ключевого понятия к периферическим, которые обрастают все большим и большим количеством дифференцирующих отличительных признаков, отодвигающих их от основного родового понятия.

Напомним, что на языковом уровне «аналогами» понятий являются термины, которые выстраиваются в гиперо-гипонимические ряды.

В качестве доказательства приведем примеры терминов, которые «обслуживают» анализируемые выше сферы имущественного права Англии. Вертикальные и горизонтальные ряды уже в виде гиперонимов, передающих обобщающие понятия, и гипонимов, выражающих более узкие, конкретные, то есть видовые и подвидовые понятия, существуют во всех сферах отрасли. Здесь будет приведен лишь ограниченный их ряд, поскольку выше довольно обстоятельно была продемонстрирована суть организации в сфере имущественного права Англии на понятийном уровне, а на языковом уровне понятия в данных схемах будут просто замещаться терминами в качестве номинативных лексических единиц для называния этих понятий.

Таблица 1.

Основные формы собственности.

real property – недвижимое имущество			personal property – движимое имущество		
land - земля в собственностно-сти	buildings -здания, постройки	fixtures -недвижимость, соединенная с движимостью	chattels real - неземельная собственность	chattels personal / movables - движимое имущество	
			leaseholds -имущество, сданное в аренду или наем	choses in possession - вещное имущество	choses in action -имущество в требованиях

Так, среди терминов, обозначающих субъекты права собственности ярким примером, является термин *tenant* (арендатор, наниматель, съемщик), который имеет очень много терминов-гипонимов: - *agricultural tenant* (сельскохозяйственный арендатор, часто: землевладелец), - *base tenant* (арендатор, распоряжающийся землей только по усмотрению арендодателя), - *council tenant* (арендатор муниципального жилья), - *life tenant* (пожизненный арендатор) и т.д.

Или в сфере имущественных объектов термин *land* (земля как форма собственности) имеет целый ряд гипонимов: - *agricultural land* или *farm land* (земля сельскохозяйственного назначения), - *building land* (земля под строительство), - *crown land* (государственная земля в Великобритании, то есть в собственности королевской семьи), - *private land* (земля в частной собственности) и т.д.

Необходимо иметь в виду, что при составлении классификаций различных объектов или понятий в рамках заданной сферы деятельности или области знания, они могут рассматриваться с различных сторон или могут классифицироваться по разным основаниям, поэтому для обозначения позиций разных классификаций, моделей и схем могут использоваться одни и те же понятия и термины для передачи этих понятий.

Заключение

Проведенное исследование позволяет увидеть, что в основе построения отраслевой терминологии, в целом, и использования конкретных терминов в сфере имущественного права Англии, в частности, лежат их гиперогипонимические отношения, как лексических единиц английского языка, которые в свою очередь соотносятся (совпадают) с родо-видовыми и видо-подвидовыми отношениями понятий этой области юриспруденции, которые выстраиваются на логико-понятийном уровне в соответствии с реалиями их правоприменения и функционирования. Данные отношения терминов и соответствующих понятий обеспечивают стабильность, устойчивость и автономность сферы английского имущественного права и обуславливают ее относительно независимое от других отраслей функционирование, поскольку данная отрасль характеризуется наличием своих собственных субъектов, объектов, предмета регулирования и под. Кроме того, настоящие выводы могут иметь конкретное прикладное значение и использоваться при составлении тезаурусов английских терминов сферы права собственности, а также в процессе формирования систематизированных знаний у студентов в ходе изучения ими данной темы в рамках учебных программ по английскому языку в неязыковых юридических вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский юридический словарь. Составитель Г.А. Командин. М., 1993.
2. Андрианов С.Н. Англо-русский юридический словарь. 2-е изд. Изд. под ред. С.Н. Андрианова. М., 1998.
3. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. М., 1979.
4. Виноградов В.В. Вступительное слово / Вопросы терминологии. М.: Изд-во АН СССР, 1961. С. 3–10.
5. Герд А.С. Еще раз о значении термина // Лингвистические аспекты терминологии. – Воронеж. – 1980. – С. 3–9.
6. Давид Р., Брилли Д. Основные правовые системы современности. М., 1999.
7. Кутина Л.Л. Формирование терминологии физики в России. М.; Л.: Наука, 1966.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. - М.: Издательство ЛКИ, 2007.
9. Реформатский А.А. Как работать над терминологией. Основы и методы. М., 1968.
10. Романов А.К. Правовая система Англии. М., 2000.
11. Татаринев В.А. Теория терминоведения: в 3т. Теория термина: история и современное состояние. Том 1. М., 1996.
12. Eddey K. The English legal system. Fourth edition by K. Eddey. L., 1987.
13. James Ph.S. Introduction to English law. 12-th ed. L., 1989.
14. Jowit W.A. The dictionary of English law. L., 1959.
15. Maley J. The language of the law // Language and law / Ed. By J. Gibbons. L., 1994.
16. Russell F., Locke Ch. English law and language. New York, 1995.
17. Walker D.M. The Oxford Companion to Law. Ox., 1980.
18. Understanding the Basics of Property law in the UK. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.studysmarter.co.uk/law/uk-legal-system/property-law/> (дата обращения: 03.08.2025).
19. Law of Property Act 2025. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.legislation.gov.uk> (дата обращения: 03.08.2025).
20. Courts and Tribunals. Judiciary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.judiciary.uk> (дата обращения: 03.08.2025).
21. UOLLB. First Class Law Notes. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://uollb.com> (дата обращения: 03.08.2025).
22. Your ultimate legal AI platform. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vlex.com> (дата обращения: 03.08.2025).

© Шабардина Светлана Викторовна (kirov@msal.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abramova I. – candidate of pedagogical sciences, docent, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Akimova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Education, Moscow

Aleksandrikova L. – postgraduate, Lomonosov Moscow State University Moscow

Antipov O. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Atanov A. – Doctor of Philosophy, Vice-Rector for Academic Affairs, Baikal State University (Irkutsk)

Batchaeva K. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino–Balkarian State Agrarian University (Nalchik)

Beliaeva L. – postgraduate student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Chang Xiaoyue – postgraduate student, Kazan (Volga Region) Federal University

Cheng Yizhan – graduate student, Kazan Federal University

Demina N. – candidate of philosophy sciences, associate professor, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Krasnoyarsk)

Dyachenko T. – candidate of philological sciences, associate professor, Astrakhan State Medical University

Fazliahmetov I. – Postgraduate Student, Ufa University of Science and Technology

Fedotova A. – Postgraduate student, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow)

Gezha R. – senior lecturer, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Glebova A. – postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Guryanov I. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan Federal University

Isakova I. – Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Karelina N. – Senior lecturer, Irkutsk State University

Karpechenko A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

Kartavykh R. – Postgraduate, Research Assistant, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow)

Our authors

Kholodniak G. – Candidate of Science degree, lecturer, Kuban State University (Krasnodar)

Korzhueva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

Krug A. – postgraduate student, Sevastopol State University, Sevastopol

Kuskashev D. – candidate of historical sciences, associate professor, Western Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration (Kaliningrad)

Kutumova O. – candidate of medical sciences, associate professor, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky KrasSMU MOH Russia (Krasnoyarsk)

Landage Manish Savleram – Mari State University

Lavrischeva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Yelets State University named after I.A. Bunin”

Levitskaya I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kuzbass State Agrarian University named after V.N. Poletskov Kemerovo

Loginova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Volga State Transport University (Samara)

Lukashov D. – independent researcher, Moscow

Matsegora M. – graduate student, PSLU Pyatigorsk State University

Nadorova A. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Nagornov M. – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia

Nechayeva O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

Panina T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Izhevsk State Medical Academy

Panov M. – Candidate of technical sciences, Bryansk State Agrarian University

Panova T. – Candidate of technical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Phunthasane Phra Paron (Jayānando Bhikkhu) – Post graduate student, Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude

Pilshchikova O. – Graduate student, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Pirogova M. – Candidate of Philological Sciences, Director, teacher of Russian language and literature of the Andre Malraux Gymnasium No. 26; Associate Professor, Mari State University

Plotnikova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Literature, and Journalism Mari State University

Podorozhko I. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural Branch of Lebedev Russian State University of Justice, (Chelyabinsk)

Pospelov D. – candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kherson Technical University, Russia, Genichesk

Rakhinsky D. – doctor of philosophy sciences, associate professor, Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky KrasSMU MOH Russia (Krasnoyarsk); Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk); Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

Ryabova E. – postgraduate student, Institute of History, Humanities and Social Education of Novosibirsk State Pedagogical University

Sabanova O. – Graduate student, Lomonosov Moscow State University

Safonov K. – Doctor of Science (Sociology), professor, Tula State University

Sakovich N. – Doctor of technical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Salmanova I. – Graduate student, Chechen State Pedagogical University (Grozny)

Semenkova T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Municipal Autonomous Educational Institution Gymnasium No. 42, Kemerovo

Shabardina S. – Candidate of Philological Sciences, Associate, Volgo-Vyatsky Institute (branch), O.E. Kutafin Moscow State Law University

Sherman M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Kherson State Pedagogical University, Skadovsk

Shkitronov M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education Saint-Petersburg University of State Fire Service of the Ministry of Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Desasters named after the Hero of the Russian Federation, Army General E.N. Zinichev, St. Petersburg

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Sobyanina V. – Doctor of Philology, Professor, Moscow City University

Song Dannuo – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Stepanov V. – Candidate of Pedagogical Science, Rector, Altai Economics and Law Institute

Stepanova N. – Candidate of Technical Science, Senior Researcher, JSC NPF "Information and Network Technologies"

Sukhanova E. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Tantsura T. – Senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia)

Teplikov O. – Postgraduate Student, Russian New University (Moscow); Lecturer, A.N. Kosygin Russian State University (Moscow)

Tregubova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Yelets State University named after I.A. Bunin"

Ustova M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kabardino–Balkarian State Agrarian University (Nalchik)

Valeeva D. – Mari State University

Vashchenko D. – Senior Lecturer, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

Vasilev D. – Postgraduate student, Kazan Federal University

Yezhova N. – Graduate student, State University of Education

Zamyatina A. – Postgraduate Student, National Research Tomsk State University

Zhu Xiangcheng – graduate student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa

Zvereva O. – Senior Lecturer, Department of Philosophy and Art History, Baikal State University (Irkutsk)

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).